Studien zur Professionsforschung
und Lehrer:innenbildung



Judith Elisabeth Küper

Das Antworten verantworten

Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

forschung klinkhardt

Küper

Das Antworten verantworten

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Judith Elisabeth Küper

Das Antworten verantworten

Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Für Theresa

Dissertation an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, D6
Gutachter:innen: Prof. Dr. Johannes Bellmann, Prof. Dr. Petra Herzmann
Tag der Disputation: 13.05.2022

Der Titel „Das Antworten verantworten“ ist an eine Formulierung Matthias Flatschers (2016) angelehnt (vgl. ebd., S. 157).

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Abbildung Umschlagseite 1: © Corina Larson.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5975-2 Digital

ISBN 978-3-7815-2535-1 Print

Zusammenfassung

Reflexion ist ein Kernbegriff im erziehungswissenschaftlichen Lehrer:innenbildungsdiskurs, der mit dem Anspruch verknüpft ist, dass pädagogisch Professionelle situationsangemessen handeln und dieses Handeln auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen begründen können. Mit diesem Anspruch geht die Abweisung eines Modells von Lehrer:innenbildung einher, das sich in einer unhinterfragten Übernahme etablierter Praxisroutinen erschöpft. Eine anspruchsvolle Reflexion pädagogischer Praxis wird im dominanten Diskurs mit einer distanzierten, den Reflexionsgegenstand objektivierenden Beobachtendenperspektive assoziiert, die einen Ausstieg aus unmittelbaren Praxiszusammenhängen und einen Zugriff auf wissenschaftliche Wissensbestände erlaubt.

In empirischen Zugriffen auf Reflexionssituationen, die in pädagogischen Praxiskontexten situiert sind, lässt sich eine derartige Beobachtendenperspektive jedoch kaum nachzeichnen – das Reflexionsideal steht also in Diskrepanz zum Praxisphänomen. Diese Diskrepanz führt vielfach zu der Interpretation, dass pädagogische Praktiker:innen keine anspruchsvolle Reflexion ihrer Praxis leisten würden. Wird Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten jedoch selbst als theoriefähiges Phänomen mit eigenen Ansprüchen in den Blick genommen, eröffnet sich eine Lesart jenseits einer bloßen Defizitzuschreibung, die ethischen Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion einen systematischen Stellenwert einräumen kann. Das Abweichen von einer möglichst distanzierten Beobachtendenperspektive kann so nicht nur als Verfehlung betrachtet, sondern auch als Moment des Ansprechbar-Werdens für pädagogische Verantwortungserfahrungen figuriert werden.

Diese Arbeit verfolgt das Anliegen, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren und darüber Impulse für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff zu erarbeiten. Die Annäherung an Reflexion erfolgt über eine Untersuchung von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Gesprächsanalytisch unterschiedene Reflexionsmodi bilden die Grundlage für eine traditions- und alteritätstheoretisch gestützte Interpretation praktischer pädagogischer Reflexion, die Anschlüsse an erziehungstheoretische Begründungsmotive der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis auslotet. Diese Perspektive auf Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten versteht sich als Angebot, das dominante Reflexionsverständnis im Lehrer:innenbildungsdiskurs zu pluralisieren.

Abstract

Reflection is a key concept in the German discourse on teacher education. It is connected to the claim that professional educators should be able to adapt their actions according to situational demands and justify their decisions in ways that non-professionals could not. This ideal mirrors the refusal of a teacher education model which is based on the transmission of well-established practical routines. A high-quality reflection is associated with adopting an observer's point of view, permitting distance from the immediacy of pedagogical practice as well as access to scientific knowledge.

Empirical studies on reflection situated in pedagogical practice instead suggest that adopting a distanced observer's point of view is not what pedagogical practitioners do when they reflect on their work. This discrepancy between the ideal and the practical phenomenon can either hint at a shortcoming of the examined practice – or it can draw attention to practical pedagogical reflection as a phenomenon in its own right. The latter could allow for a reading of practical pedagogical reflection beyond a deficit-oriented approach and highlight ethical dimensions of a mode of reflection that is not indifferent to its subject.

This study is an attempt at reconceptualising practical pedagogical reflection as a phenomenon worth theorising. The aim of this venture is to develop a concept of reflection that is sensitive to pedagogical practice. The suggested reading intends to pluralise the dominant understanding of reflection and explore context-specific facets of the phenomenon in question.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Danksagung

Auch wenn Danksagungen mit dem Problem einer systematischen Exklusivität einhergehen, erscheint es nicht richtig, diejenigen Personen nicht zu erwähnen, ohne deren Unterstützung sie gar nicht oder nur deutlich ärmer hätte entstehen können.

Johannes Bellmann möchte ich für die Möglichkeit und für das Vertrauen danken, diese Arbeit nach eigenen Vorstellungen schreiben zu dürfen. Der gewährte Freiraum dafür, auch ungewöhnliche und unbequeme Theoriewege zu gehen, und die gemeinsame Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen dieser Denkbewegungen haben die Arbeit ermöglicht und getragen.

Petra Herzmann möchte ich für die Einlassung und den wohlwollenden wie kritisch-konstruktiven Blick auf das Vorhaben der Arbeit danken. Das Gefühl vermittelt zu bekommen, etwas für den Diskurs um Reflexion möglicherweise Interessantes beitragen zu können, hat mich gerade in der Endphase ermutigt.

Meinen Kolleg:innen Eva Ehlers, Katharina Hans, Nicole Balzer, Corrie Thiel, Christina Gericke, Hanno Su, Janusz Wilden, Lars Wicke, Andreas Feindt, Jessica Dlugaj, Leonie Oster und Federica Kirchner möchte ich von Herzen dafür danken, die Schlüsselstellen der Arbeit auf ihre Tragfähigkeit hin zu prüfen und weiterführende Ideen einzuspielen. Der scharfe Blick für Schwachstellen der Argumentation hat mich genauso weitergebracht wie die Bestärkung, dass es sich lohnt, das Projekt weiterzudenken. Melanie Herter danke ich für zahlreiche Auswertungssitzungen, deren Ideen die Arbeit inspiriert haben.

Annette Küper, Theresa Küper, Egbert Küper, Jonas Küper, Clas Hopf, Mehmet Tamayar, Linda Lieke, Andrea Langner, Sebastian Lüling, Sandra Denninghaus, Anne-Greta Sacher und Merle Handke danke ich für die Bereitschaft, ihre Zeit für fremde Gedankengänge zu opfern und mit feinem sprachlichem Gespür zu kommentieren. Großer Dank gebührt hier auch Moritz Faust und Michèle Eller.

Bei allen Feldakteur:innen, die mir freundlich und vertrauensvoll Einblicke in das Referendariat aus verschiedenen Perspektiven heraus gewährt haben, möchte ich mich herzlich bedanken. Ohne diese Offenheit hätte das Forschungsvorhaben nicht gelingen können.

Zuletzt danke ich Umut Tamayar für seine sprachliche Akribie, Word-Kompetenz und vor allem für seine Akzeptanz dafür, dass diese Arbeit unsere gemeinsame Zeit über einige Jahre mitbestimmt hat.

1 Einleitung: Praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen

"The physical phenomenon of reflection is a common metaphor for thinking" (Barad 2007, S. 29).

Der Begriff der Reflexion wird so selbstverständlich als Metapher für Denkprozesse verwendet, dass er gar nicht mehr als solche ins Auge fällt. Ursprünglich aus der Optik stammend gewinnt der Reflexionsbegriff in der Moderne an Bedeutung und beschreibt eine besondere Form des Denkens, das sich selbst zum Gegenstand machen kann (vgl. Zahn 2004, S. 396). Etymologisch betrachtet lässt sich der Begriff auf das lateinische Verb *reflectere* zurückführen, das sich aus den beiden Wortsegmenten *re*, also ‚zurück', und *flectere*, ‚beugen, biegen', zusammensetzt (vgl. ebd.). Wörtlich betrachtet geht es also um eine Rückbeuge des Denkens auf sich selbst. Da das Denken in cartesianischer Tradition mit dem Ich gleichgesetzt wird, kann Reflexion als Bewegung verstanden werden, in der sich ein denkendes Ich auf sich selbst bezieht. Neben dieser Selbstbezüglichkeit kann Reflexion auch einen tiefgreifenden Denkprozess bezeichnen, der nicht zwangsläufig auf das Ich als explizit angesprochene Größe beschränkt ist (vgl. Bengtsson 1995, S. 27). Diese Bedeutungsfacetten spiegeln sich auch darin, dass das Verb ‚reflektieren' mit oder ohne Reflexivpronomen verwendet werden kann (vgl. Hinzke 2020, S. 93). Auch wenn nicht das denkende Ich thematisiert wird, legt der Reflexionsbegriff nahe, dass der fokussierte Reflexionsgegenstand in einer Relation zum Reflexionssubjekt steht. So können etwa Erfahrungen, Urteile und Vorannahmen typischerweise zu Reflexionsgegenständen werden. Reflexion als Thematisierung einer Selbst-Welt-Relation lässt sich als Verhältnissetzung zu einem Verhältnis beschreiben, bei dem dieses seine Unmittelbarkeit verliert. Dieses Unterbrechen der Unmittelbarkeit wird als Distanzierungsbewegung zum Kernmerkmal von Reflexion: „Reflexion ist konstitutiv verbunden mit einer aktiven Distanzierung, d. h. sie beinhaltet immer ein Heraustreten aus der Unmittelbarkeit der Lebensvollzüge" (Häcker 2017, S. 24).

Der Reflexionsbegriff beschreibt das Aufbrechen von Unmittelbarkeit nicht nur, sondern bewertet dieses positiv: Reflexion weckt Assoziationen zu Besonnenheit und Rationalität. Wenn eine Person als reflektiert bezeichnet wird, wird ihr ein klarer, von ihren unmittelbaren Empfindungen und Bedürfnissen losgelöster Blick auf sich selbst attestiert. Das Attribut ‚reflektiert' kann Handlungen oder Äußerungen auszeichnen und unterstellt ein bewusstes und vernünftiges Motiv. Eine reflektierte Entscheidung wird im Gegensatz zu einer spontanen oder impulsiven mit einem sorgfältigen Abwägen assoziiert. Reflektiert zu handeln impliziert, dieses Handeln in seinen Grenzen, Voraussetzungen und seiner Angemessenheit beleuchtet zu haben. Dadurch wird suggeriert, dass weitere Handlungsoptionen bedacht wurden, sodass Reflexion neben dem bereits Verwirklichten auch das Mögliche in den Blick zu nehmen verspricht. Aus ethischer Sicht ist Reflexion als Verhältnissetzung zum eigenen Handeln entscheidend dafür, dessen Vertretbarkeit befragen zu können, die nicht notwendigerweise in Normkonformität aufgeht.

Die in der Moderne einsetzende Konjunktur des Reflexionsbegriffs steht im Zusammenhang mit Umbrüchen der Gesellschaftsordnung, in deren Zuge die Kontingenz und die Gestaltbarkeit von Selbst- und Weltverhältnissen verstärkt in den Blick rücken (vgl. Schäfer 2009, S. 231 f.; Helsper 1995/2006, S. 15). Die Auflösung von Letztbegründungen stiftet den Bedarf nach Reflexion als Bearbeitung von Ungewissheit (vgl. Brack 2019, S. 83). Ein nicht-festgestelltes, sondern thema-

tisierbares und gestaltbares Zur-Welt-Sein kann als Betriebsprämisse pädagogischen Denkens gefasst werden, das sich als reflexive Thematisierung von Erziehung institutionalisiert.[1]
Der Reflexionsbegriff ist nicht nur eine mögliche Beschreibung für eine pädagogische Theorietradition, sondern auch innerhalb pädagogischer Diskurse bedeutsam. Die Kultivierung von Reflexionsfähigkeit, durch die das scheinbar Selbstverständliche in ein Distanzverhältnis gesetzt werden kann, ist einerseits eine Zieldimension pädagogischen Handelns, die mit einem gängigen Autonomieverständnis verklammert ist. Andererseits ist pädagogisches Handeln selbst reflexionsbedürftig: Die gesellschaftliche Funktion von Erziehung, kulturelle Kontinuität über den Generationenwechsel hinweg zu ermöglichen (vgl. Sünkel 1997, S. 198), ist immer schon gebrochen, wenn Pädagogik nicht in der Affirmation des Bestehenden aufgeht, sondern durch Neuanfänge und Überschreitungen konstituiert wird (vgl. Trescher 2018, S. 62; Su & Bellmann 2021, S. 282). In diesem Spannungsverhältnis muss pädagogisches Handeln die eigenen Grenzen und Widersprüche bearbeiten (vgl. Thompson & Weiß 2008, S. 12).
Birte Egloff (2012) macht darauf aufmerksam, dass der Begriff der Reflexion an Bedeutung gewann, sobald pädagogische Berufe sich zu etablieren begannen (vgl. ebd., S. 212). Auch gegenwärtig ist die Forderung nach Reflexion und Reflexivität[2] in pädagogischen Professionalisierungsdiskursen prominent (vgl. etwa Herzog 1995; Helsper 2001a; Müller 2011; Neuweg 2021). Da professionelle Pädagog:innen eine hohe Verantwortung für die ihnen überantworteten Klient:innen tragen, wird von ihnen erwartet, dass sie ihr Handeln anders begründen können, als es Nicht-Professionellen möglich wäre (vgl. etwa Prange 2010; Helsper 2001a). Die entscheidende Differenz wird dabei in dem Bezug auf wissenschaftliches Wissen verortet: Gute pädagogisch Professionelle sollen dazu in der Lage sein, sich zu dem, was sie tun, bewusst zu verhalten, indem sie ihr Handeln auf der Basis wissenschaftlicher Wissensbestände reflektieren (vgl. Combe & Kolbe 2004a, S. 853; Helsper 2001a, S. 11). Reflexion soll also Praxiserfahrungen und Theoriegehalte vermitteln.
Reflexion als Vermittlung verschiedener Wissensformen verspricht, auf das vieldiskutierte Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik zu antworten. Der Takt als Stelle, „welche die Theorie leer ließ" (Herbart 1802/1964, S. 286), ist in pädagogischen Diskursen als Metapher für den nicht-technologischen Charakter pädagogischen Handelns anzutreffen. Angemessenes pädagogisches Handeln verwehrt sich einer deduktiven Logik; die Frage, was eigentlich gutes pädagogisches Handeln ausmacht, muss angesichts der Singularität von pädagogischen Handlungssituationen, die ich im Folgenden als Fälle bezeichne, immer neu gestellt werden. Welche Rolle wissenschaftliches Wissen für pädagogisches Handeln genau spielen kann, ist in sich reflexionsbedürftig, da eine affirmative Orientierung an verallgemeinerbaren Wissensbeständen diese Singularität verkennen würde. Gleichzeitig erschließt sich die Komplexität von Fällen nicht voraussetzungslos, sondern ist auf eine wissensbasierte Perspektive angewiesen. Hier entwickelt sich eine Spannung, da die Angemessenheit pädagogischen Handelns zwar wissensbasiert zu befragen, durch dieses Wissen aber nicht sicherzustellen ist (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 437–439).
Augenfällig ist, dass der Reflexionsbegriff im gesamten Lehrer:innenbildungsdiskurs von großer Bedeutung ist, der hinsichtlich seiner verschiedenen Strömungen als heterogen und konflikt-

1 Systemtheoretisch gewendet beschreibt Reflexion das Zurückwenden eines Systems auf sich selbst (vgl. Luhmann & Schorr 1979, S. 37). Diese reflexive Bezugnahme bringt das thematisierte Phänomen zugleich hervor, sodass Erziehung als erfahrbares Phänomen mit der Art und Weise, wie Erziehung thematisiert wird, verwoben ist (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 412).

2 Während Reflexion als besonderer Denkmodus gefasst wird, beschreibt Reflexivität eine „habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens" (Häcker, Berndt & Walm 2016, S. 262). Reflexivität gilt als Voraussetzung von Reflexion (vgl. Busse 2021, S. 14).

trächtig auszuzeichnen ist (vgl. Terhart 2011, S. 209). Der Konnex von Professionalität und Reflexivität ist „immer schon diffus zustimmungsfähig" (Wenzl 2021, S. 293); auch über theoretische Differenzen hinweg ist die Forderung nach mehr Reflexivität Konsens (vgl. Reh 2004, S. 363). Diese allgemeine Anschlussfähigkeit verweist auf die Dehnbarkeit des Begriffs: Das, was Reflexion bezeichnet, bleibt seltsam vage (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard 2017, S. 11). Diese Unschärfe bietet Raum für unterschiedliche Professionalisierungsverständnisse, die mit differenten sozialtheoretischen Prämissen einhergehen. Einigkeit besteht darüber, dass Reflexion etwas Wünschenswertes ist – eine nicht-reflexive Lehrer:innenbildung erscheint kaum denkbar. Die Notwendigkeit einer reflexiven Lehrer:innenbildung wird nicht selten *via negativa* als Abgrenzungsfigur gegenüber einer Ausbildungskonzeption begründet, die über ein Einsozialisiert-Werden in eine Praktiker:innengemeinschaft funktioniert (vgl. etwa Rothland & Boecker 2014; Fraefel 2017; Hascher 2005; Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel 2020). Eine derartige Einsozialisation könne den Ansprüchen an eine pädagogische Professionalisierung nicht gerecht werden. Stattdessen sei es eine Kernaufgabe der universitären Lehrer:innenbildung, eine reflexive Distanz zur Schulpraxis zu fördern, die ein Befragen des Handelns unter Bezug auf wissenschaftliches Wissen ermögliche (vgl. Leonhard & Abels 2017, S. 53). „Reflexionskompetenz bezüglich der eigenen und der schulischen Praxis" (Hinzke et al. 2021, S. 102) wird als eine für den Lehrer:innenberuf spezifische Anforderung ausgezeichnet.

Das Argument, dass ein Einsozialisiert-Werden in etablierte Praxiskonventionen keine anspruchsvolle Ausbildungskonzeption darstelle, ist nicht spezifisch auf pädagogische Handlungskontexte ausgelegt. Neben dem eher generischen Verweis auf die Innovationsbedürftigkeit komplexer Tätigkeitsbereiche (vgl. etwa Wyss 2013, S. 57) sind im Lehrer:innenbildungsdiskurs auch Begründungsmotive für die Bedeutung von Reflexion für Lehrer:innen auszumachen, die auf die Struktur pädagogischen Handelns eingehen: Aufgrund der hohen Verantwortung der Praktiker:innen und der gleichzeitigen Ungewissheit pädagogischen Handelns sei dieses begründungs- und reflexionsbedürftig (vgl. etwa Häcker 2019a, S. 85; Häcker, Berndt & Walm 2016, S. 263; Leonhard 2020a, S. 14).[3] Eine handlungsentlastete Reflexion wird mit dem Anspruch verknüpft, eine Begründung der pädagogischen Handlungsentscheidungen auf der Basis von wissenschaftlichen Wissensbeständen zu leisten (vgl. Helsper 2001a, S. 11; 2004,
S. 71 f.; Leonhard & Abels 2017, S. 53). Dadurch, dass Lehrer:innenhandeln auf das Wohl der Schüler:innen weitreichend beeinflussen könne, sei die wissenschaftliche Fundierung von Handlungsentscheidungen ethisch geboten (vgl. Leonhard 2018a, S. 213). Gleichzeitig sei Reflexion sensibel für die Ungewissheit pädagogischen Handelns, da durch Reflexion ein nicht-technologisches Verständnis von pädagogischer Praxis eingeholt werden könne (vgl. Herzog 1995, S. 264).

3 Mit dem Begriff der Ungewissheit bezeichne ich nicht nur die Unmöglichkeit, das Bedingungsgefüge, in das pädagogische Interaktionen eingelassen sind, vollumfänglich zu durchdringen, sondern auch die konstitutive Zukunftsoffenheit pädagogischen Handelns (vgl. Kunze 2020, S. 32). Erziehungstheoretisch kann diese Facette der Ungewissheit wie folgt begründet werden: Pädagogisches Handeln steht außerhalb eines technologischen Ursache-Wirkungs-Verhältnisses und ist als kontingent auszuzeichnen. Diese Kontingenz ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass die Wirkung von pädagogischem Handeln aufgrund der uneinholbaren Komplexität nicht vorhersehbar ist. Stattdessen verstehe ich die Kontingenz pädagogischer Interaktion als Möglichkeitsbedingung von Erziehung, in der die Verhältnissetzung der Adressat:innen zur gezeigten Welt offen ist (vgl. hierzu Biesta 2013a, S. 23; Bellmann 2018, S. 66; Kabel & Pollmanns 2021, S. 117). Die pädagogischen Adressat:innen sind in einem konstitutiven Sinne unverfügbar, da ihre Antwort auf ein pädagogisches Angesprochenwerden nicht feststellbar ist.

Auch wenn die Auffassung, dass Reflexion ein Kernelement pädagogischer Professionalität sei, gemeinhin geteilt wird (vgl. etwa Göhlich 2011, S. 138; Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, S. 81; Häcker 2017, S. 35), ist die Begriffspaarung ‚pädagogische Reflexion' keine gängige. Auch der Begriff der ‚Praxisreflexion' kann nicht als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff gelten (vgl. Egloff 2012, S. 211 f.). Diese begriffliche Unschärfe ist hinsichtlich der großen Bedeutung des Reflexionsbegriffs in pädagogischen Professionalisierungsdiskursen erstaunlich.[4] Dass die Begriffspaarung ‚pädagogische Reflexion' nicht geläufig ist, kann als ein Hinweis dafür gelesen werden, dass kein spezifischer Reflexionsbegriff veranschlagt wird. Die Frage, wie eine Reflexion aussehen kann, die kontext- und gegenstandsspezifischen Ansprüchen gerecht wird, wird als unbeantwortet gekennzeichnet (vgl. Häcker 2019a, S. 89 f.).
Gleichzeitig ist zu beobachten, dass der Diskurs durchaus ein Ideal einer professionellen Reflexion pädagogischer Praxis hervorbringt: Eine anspruchsvolle Reflexion wird in einer Distanzierung gesehen, die über eine Überschreitung der Handelndenperspektive[5] prozessiert. Reflexion soll ein In-Distanz-Treten zur Praxis auslösen, das eine wissenschaftliche Perspektive auf diese ermöglichen soll (vgl. Kramer & Pallesen 2018, S. 44; Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018, S. 153; Wolf & Bender 2021, S. 194). Die konstitutive Bedeutung der Distanz zeigt sich insbesondere in Operationalisierungen zur Messung von Reflexionsqualität in empirischen Studien (vgl. Hilzensauer 2017, S. 58; Eysel 2006, S. 117; Abels 2011, S. 101). Die reflexive Distanzierung von einer Handelndenperspektive wird in Stufenrastern gemessen, die zur Einteilung von Reflexionsniveaus dienen. Warum Reflexion in pädagogischen Handlungskontexten aus einer möglichst weit von der Handelndenperspektive entfernten Perspektive wünschenswert sei, wird dabei nicht mit Bezug auf erziehungstheoretische[6] Motive begründet. Stattdessen wird ein Reflexionsideal forciert, das ich im Folgenden mit dem Ausdruck der objektivierenden Distanzierung[7] bezeichne, die zur Norm erhoben wird. Diese Norm beschreibt eine größtmögliche Ablösung aus Praxis-

4 Ein disziplinhistorisch begründetes Misstrauen gegenüber dem Reflexionsbegriff könnte mit dessen Nähe zu einem handlungsanleitenden Wissenschaftsverständnis zu tun haben (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 407). Ein für die pädagogische Theorietradition markanter Einsatz des Reflexionsbegriffs ist die Forderung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach einer „reflexion engagée" (Flitner 1957/1966, S. 18). Eine Selbstbeschreibung der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft als Reflexion pädagogischer Praxis könnte auch unüblich sein, weil ein Anknüpfen an ein entsprechendes Wissenschaftsverständnis vermieden wird. Wie noch herauszuarbeiten ist, liegt ein Reflexionsverständnis, das mit einer engagierten Beziehung zur Praxis einhergeht, quer zu dem dominanten Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs.

5 Mit dem Begriff der Handelndenperspektive (eine Alternative stellt der Begriff der Praktiker:innenperspektive dar) soll die Perspektive eines in Praxiszusammenhängen eingebundenen Subjekts bezeichnet werden, das sein Handeln auf eine bestimmte Art und Weise versteht. Ein souveränes Handlungsverständnis und ein damit zusammenhängendes starkes Subjekt (vgl. hierzu Kuhlmann 2021, S. 133) sollen durch den Begriff der Handelndenperspektive nicht nahegelegt werden.

6 Mit diesem Begriff bezeichne ich pädagogische Theoriemotive, die Erziehung als Gegenstand mit eigenen Strukturmomenten beleuchten. Dabei lege ich keinen spezifischen Erziehungsbegriff fest, sondern meine vielmehr den Versuch, Erziehung als spezifischen Gegenstand zu beleuchten. Der Begriff ‚erziehungstheoretisch' soll im Verhältnis etwa zu ‚unterrichtstheoretisch' keine Engführung auf bestimmte pädagogische Aspekte von Unterricht darstellen, sondern meint die Perspektive, von der aus pädagogische Phänomene zum Gegenstand werden.

7 Claudia Eysel (2006) spricht von einer distanzierenden Objektivierung (vgl. ebd., S. 114), die das Ideal des Zur-Welt-Seins beschreibt, das via Reflexion erreicht werden soll. In dieser Arbeit nutze ich in Anlehnung an dieses Ideal die Formulierung der objektivierenden Distanzierung, da diese den im Reflexionsdiskurs zentralen Begriff der Distanzierung aufgreift und deutlich macht, dass es um einen bestimmten Modus der Distanzierung geht, der etwas mit dem Zur-Welt-Sein des Reflexionssubjekts macht. Während die Norm der objektivierenden Distanzierung also auf den Modus der Reflexion gerichtet ist, bezeichnet die an Eysel angelehnte Formulierung einer distanzierenden Objektivierung (vgl. ebd.) eher den Reflexionsgegenstand, der objektiviert wird.

zusammenhängen im Sinne einer Überschreitung der Handelndenperspektive zugunsten einer äußeren Beobachtendenperspektive. Empirische Studien, die die Qualität von schulpraktisch situierten Reflexionssituationen untersuchen, legen nahe, dass diese Norm in der Praxis fortwährend nicht erfüllt wird. Diese Beobachtung lese ich als Hinweis dafür, die Norm und das damit verknüpfte Reflexionsideal möglicherweise nicht zu dem beforschten Phänomen passen: Die im folgenden Unterkapitel vorzustellenden Diskrepanzen zwischen dem diskursiv dominanten Reflexionsideal und empirischen Untersuchungsbefunden zu pädagogischer Reflexionspraxis einerseits und die nachzuzeichnenden Widersprüche zwischen der Norm der objektivierenden Distanzierung und erziehungstheoretischen Überlegungen andererseits nehme ich zum Anlass für eine empirisch und theoretisch gestützte Arbeit am Reflexionsbegriff. Dieses Vorhaben soll im Folgenden anhand von zwei Diskursbeobachtungen plausibilisiert werden (1.1 und 1.2), bevor ein Ausblick auf das Anliegen und die Struktur der Arbeit erfolgt (1.3).

1.1 Zur Diskrepanz von Reflexionsideal und empirischen Befunden

Wenn Reflexivität als ein zentrales Qualitätsmerkmal pädagogischer Praxis gilt und die Relationierung von handlungsleitenden Begründungen und Situationen eine Kernaufgabe von Pädagog:innen ist, erscheint es konsequent, dass Reflexionsanlässe Teil von pädagogischen Ausbildungskontexten sind. Reflexion als intensive Wiederbeschäftigung mit Praxiserfahrungen hält Einzug in die Ausbildungsstruktur pädagogischer Professionen. Dass die Reflexion des eigenen berufspraktischen Handelns einen hohen Stellenwert für die Lehrer:innenbildung hat, schlägt sich in der Zentralstellung des Reflexionsbegriffs in der Diskussion um universitär begleitete Praxisphasen nieder. Hier ist insbesondere der Anspruch an Praxisphasen zu nennen, eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zu leisten. Insbesondere das Praxissemester wird als „Königsweg" (Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs 2018, S. 187) einer gelingenden Theorie-Praxis-Relationierung ausgezeichnet. Für dieses Praxissemester als längere Praxisphase im Masterstudium soll das didaktische Prinzip des forschenden Lernens maßgebend sein, das eine besondere Gelegenheit für das Formulieren und Operationalisieren eigener Forschungsfragen biete (vgl. König & Rothland 2018, S. 10 f.). Indem die Studierenden im Praxissemester eigene universitär begleitete Forschungsprojekte – Studienprojekte – konzipieren und durchführen, sollen sie eine „forschende Grundhaltung" (im Brahm 2020, S. 430) ausbilden. Neben dieser forschenden Grundhaltung wird das Kultivieren eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Ziel des forschenden Lernens benannt (vgl. etwa Rosemann & Bonnet 2018; Kastrup, Gröben & Ukley 2020). Der Schwerpunkt des Praxissemesters soll auf einer erkenntnistheoretischen und nicht auf einer handlungspraktischen Erschließung von Schulpraxis liegen (vgl. Schüssler & Schöning 2017, S. 40 f.). Universitär begleitete Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung stehen unter einem „Distanzierungsgebot"[8] (Liegmann et al. 2018, S. 9) und sollen gerade einen Gegenpol zu einem Einüben von etwas Vorgegebenem darstellen. Damit soll forschendes Lernen der akademischen Orientierung der Lehrer:innenbildung Rechnung tragen, die einer dogmatischen und anwendungsorientierten Rezeption von Wissen entgegenstehen soll (vgl. Hofer 2013, S. 312). In Praxisphasen, die nicht durch Formate des forschenden Lernens gestützt werden, bestehe die Gefahr, dass „Routinen und Selbstverständlichkeiten der

8 Anke B. Liegmann et al. (2018) verwenden den Begriff „Distanzierungsgebot" (ebd., S. 9) in Bezug auf die hochschuldidaktische Konzeption von Praktika im Lehramtsstudium. Da der Begriff die Gleichsetzung einer anspruchsvollen Reflexion mit der Idee einer fortschreitenden Distanzierung von Praxiszusammenhängen in ihrer normativen Verbindlichkeit akzentuiert, nutze ich ihn im Folgenden, um diese Tendenz zu bezeichnen.

Praxis“ (Rothland 2020a, S. 282) übernommen würden. Eine Gefahr für die akademische Lehrer:innenbildung sei nicht etwa eine Praxisferne, sondern „ein Zuviel an unreflektierter Praxis“ (Rothland & Boecker 2015, S. 113). Das Kultivieren von Reflexivität als Kernmerkmal von Lehrer:innenprofessionalität kann als übergeordnetes Ziel von forschendem Lernen gelten (vgl. Rothland & Boecker 2014, S. 388; Fichten & Weyland 2019, S. 40).[9] Dieses Ziel wird über eine theoriegeleitete Reflexion von fremdem und eigenem Handeln anvisiert, die eine kritische Distanz zur Praxis fördere und damit gleichsam ein Imitationslernen verhindere (vgl. Rothland & Boecker 2014 S. 393).

Die Diskussion um die Wirksamkeit der Praxisphasen muss eine Kluft zwischen hohen Erwartungen und Forschungsergebnissen bearbeiten, die darauf hinweisen, dass die hochschuldidaktischen Ansprüche nicht erfüllt werden (vgl. König & Rothland 2018, S. 22; Pallesen, Schierz & Haverich 2018, S. 150; Paseka & Hinzke 2018, S. 204 f.). Untersuchungen dazu, wie Studierende in die Schulpraxis involviert werden (vgl. etwa Rosemann & Bonnet 2018; Beckmann & Ehmke 2020) und auch dazu, was im Rahmen des forschenden Lernens passiert (vgl. Herzmann & Liegmann 2018; Bennewitz & Grabosch 2018; Paseka & Hinzke 2018, Kern 2020) zeigen an, dass eine Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Praxiserfahrungen nur unzulänglich erfolgt. In Unterrichtsbesprechungen seien theoretische Bezüge von untergeordneter Bedeutung (vgl. Beckmann & Ehmke 2020, S. 325; Führer 2020, S. 266), während stattdessen Normbekenntnisse zu leisten seien (vgl. Pallesen, Schierz & Haverich 2018, S. 158 f.). Dass Studierende sich an ihrem praktischen Kompetenzzuwachs erfreuen (vgl. Rothland 2018, S. 486) und dabei vor allem auf die Bewältigung von Praxissituationen Bezug nehmen (vgl. Hascher 2007; Bauer 2019), illustriere ihre Haltung, ein praktisches Sich-Bewähren zu priorisieren.[10] Auch auf universitärer Seite komme es zu Trivialisierungen von Reflexionssituationen, da die Studierenden die Anforderungen in einem „Abhakmodus“ (Paseka & Hinzke 2018, S. 204) mit geringer Eintauchtiefe bearbeiten oder ihre Studienprojekte als Wirkungsforschung interpretieren würden (vgl. Herzmann & Liegmann 2018, S. 60).

Die Skepsis betrifft nicht nur die in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung verorteten Praktika, sondern auch das Referendariat gerät als zweite, schulpraktische Ausbildungsphase aus Forschungsperspektive in die Kritik, hinter den Ansprüchen einer reflexiven Lehrer:innenbildung zurückzubleiben: Gültige Normen guter Praxis würden nicht expliziert oder hinterfragt (vgl. Gölitzer 1999; Schäfers 2017) und die Interaktionslogik zwischen Ausbildenden und Auszubildenden zeichne sich durch Hierarchien und Konformismusdruck aus (vgl. Wernet 2006; Wernet, Kunze & Dzengel 2015).

Die Norm der objektivierenden Distanzierung wird auch für schulpraktisch situierte Reflexionssituationen – hier kommen typischerweise Unterrichtsbesprechungen in den Blick – relevant gesetzt. Reflexionsqualität wird als theoriegeleitetes Hinterfragen von praktischen Selbstverständlichkeiten verstanden, die dadurch thematisierbar und kritisierbar werden sollen (vgl. etwa Reintjes & Bellenberg 2017, S. 119 f.; Krieg & Kreis 2014, S. 113 f.; Schäfers 2017, S. 227–231). Die wiederkehrend empirisch eingeholte Abweichung von dieser Norm und die damit

---

9 Reflexivität scheint im Professionalisierungsdiskurs einen Minimalkonsens zu konstituieren: Auch differente Vorstellungen davon, was pädagogische Professionalität bedeuten soll, setzen Reflexivität relevant. Beiden Begriffen ist gemein, dass sie vage und normativ aufgeladen sind. Für diesen Hinweis danke ich Martin Rothland.

10 Diese Zielsetzung interpretiert Rothland (2018) als ursächlich für die positive Bewertung der eigenen Kompetenzentwicklung der Absolvent:innen des Praxissemesters (vgl. ebd., S. 491). Rothland gibt hier zu bedenken, dass die Bestätigung eines positiven Selbstkonzeptes aufgrund der Verschließung vor Irritationserfahrungen gerade nicht professionalisierend sein könnte (vgl. ebd., S. 492).

verknüpfte Interpretation, praktische Ausbildungsphasen böten wenig Potenzial für Reflexion (vgl. Schüpbach 2011, kritisch hierzu Leonhard 2020a, S. 21), werden zumeist als Verweis auf ein Kompetenzdefizit der Ausbildungsakteur:innen gelesen. Dieses müsse Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung haben (vgl. etwa Wyss 2013, S. 282; Roters 2012, S. 279) und erfordere eine (Nach-)Qualifizierung der entsprechenden Subjekte (vgl. Krieg & Kreis 2014, S. 103; Beckmann et al. 2018, S. 32; Beckmann & Ehmke 2020, S. 326).
Abweichend von dieser Interpretation kann die Diskrepanz zwischen Reflexionsnorm und Reflexionspraxis als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Reflexion in schulpraktisch und universitär verorteten Kontexten einen anderen Modus annimmt. Impulse in diese Richtungen geben Forschungsbeiträge, die die Differenz von schulpraktischen und universitären Ausbildungssettings betonten (vgl. hierzu Kunze 2016; Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018).
Dass praktische pädagogische Reflexion[11] jenseits der Norm der objektivierenden Distanzierung durchaus als Reflexion beschreibbar ist, ist es eine zentrale Annahme dieser Arbeit. Inwiefern das Interesse an praktischer pädagogischer Reflexion an erziehungstheoretische Überlegungen anknüpft, ist im folgenden Unterkapitel zu entwickeln.

1.2 Erziehungstheoretische Rückfragen

Neben eher generischen Verweisen auf die Innovationsbedürftigkeit komplexer Tätigkeitsfelder sind im Lehrer:innenbildungsdiskurs gegenstandsspezifische Begründungen dafür aufzufinden, warum Reflexion für pädagogische Praxis wichtig ist. Diese Begründungsmotive werden aber nicht in einen pädagogischen Reflexionsbegriff überführt, der einen gegenstandssensiblen Reflexionsmodus beschreibt. Stattdessen stehen erziehungstheoretisch fundierte Begründungen, warum pädagogisches Handeln reflexionsbedürftig sei, mit dem Reflexionsideal im Lehrer:innenbildungsdiskurs im Widerspruch. Dieser Gedanke soll im Folgenden erläutert werden, indem zunächst Begründungsmotive für die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis betrachtet und diese anschließend mit dem diskursiv dominanten Reflexionsideal kontrastiert werden.
Thomas Häcker (2019a) nennt vier Elemente, die wiederkehrend in Begründungen angeführt werden, warum Reflexion für professionelle Lehrer:innen zentral sei: die Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe, das Theorie-Praxis-Verhältnis, die alltägliche Anforderungsstruktur von Pädagog:innen sowie mögliche Risiken pädagogischen Handelns (vgl. ebd., S. 85). Die Begründungspflicht, die als Gegenfigur zu einem situativen Entscheidungszwang professionellen Handelns gilt (vgl. Helsper 2004, S. 71), verweist auf das „Rechtfertigungsproblem" (Häcker 2019a, S. 95) pädagogischen Handelns: Trotz der Ungewissheit, auf deren Basis die Entscheidungen zu treffen sind, müssen diese mithilfe von intersubjektiv nachvollziehbaren Argumenten begründbar und damit vertretbar sein. Gleichzeitig sind die alltäglichen Anforderungen an Pädagogik nicht durch eine sichere Wissensgrundlage zu bewältigen, sondern erfordern kreative und singuläre Lösungen. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln ist nicht zu schließen, sondern nur handelnd zu bearbeiten (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 425). Hier scheint das nicht-technologische Theorie-Praxis-Verhältnis auf, das ein direktes Ableiten des gut begründbaren Handelns aus Theoriebeständen verunmöglicht. Das „Rechtfertigungsproblem" (Häcker 2019, S. 85) ist mit dem Punkt der Risiken pädagogischen Handelns verknüpft, die auf dessen

11 Der Ausdruck kennzeichnet eine in einem pädagogischen Handlungskontext situierte Reflexion, deren Gegenstand pädagogisches Handeln ist.

Machtförmigkeit und mögliche Übergriffigkeit verweisen, die angesichts der Verletzbarkeit der Edukand:innen reflexionsbedürftig seien.

Die vier angeführten Argumente lassen sich mit dem erziehungstheoretisch bedeutsamen Konnex von Ungewissheit und Verantwortung pädagogischen Handelns[12] verbinden. Die konstitutive Ungewissheit pädagogischer Interaktion mit unverfügbaren Anderen[13] (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 425 f.) wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs insbesondere in professions- und strukturtheoretischen Argumentationskontexten betont (vgl. etwa Helsper 2002). Diese schließen an die professionssoziologischen Überlegungen von Ulrich Oevermann an (vgl. etwa Helsper 2001a; 2004; Combe & Kolbe 2004a). Hier spielt Reflexion eine prominente Rolle: Der Reflexionsbegriff lässt sich als Bearbeitungsversuch der Spannung zwischen der Nicht-Standardisierbarkeit von Fällen – von singulären Handlungssituationen – und der gleichzeitigen Notwendigkeit der wissenschaftlichen Grundierung verantwortlichen pädagogischen Handelns lesen. Dadurch, dass pädagogisches Handeln von konstitutiven Widersprüchen durchdrungen und daher antinomisch strukturiert sei, sei die Frage danach, was angemessenes pädagogisches Handeln sein könne, uneindeutig und darin reflexionsbedürftig (vgl. Helsper 1996/2017, S. 533).

Wenn diese Nicht-Feststellbarkeit fallsituativer Angemessenheit die Reflexionsbedürftig pädagogischen Handelns stiftet, erscheint ein distanziertes und desinteressiertes Reflexionssubjekt kontraintuitiv. Ein verantwortliches Reflexionssubjekt, das für situative Ansprüche empfänglich ist und sich zu diesen verhalten kann, lässt sich schwerlich ohne das Involviertsein in Praxiszusammenhänge denken. Die Position eines „distanziert-äußeren Beobachters“ (Berndt & Häcker 2017, S. 247) geht mit einer Ablösung des Reflexionssubjekts aus seiner Beziehung zur Praxis einher. Inwiefern Erziehung dann noch zum Reflexionsgegenstand werden kann, ist fraglich: Wenn Erziehung kein direkter Beobachtungsgegenstand ist (vgl. Ruhloff 2011, S. 31), sondern durch das Involviertsein der pädagogischen Akteur:innen konstituiert wird, scheint eine Objektivierung von Erziehung einen reflexiven Zugang zu pädagogischen Erfahrungen zu verschließen. Da Ansprüche pädagogischer Situationen nicht im Modus einer objektivierenden Draufsicht zugänglich sind, ist diese kein Reflexionsmodus, der der Ungewissheit eines verantwortlichen Handelns in nicht-standardisierbaren Fällen gerecht werden kann. Das dominante Reflexionsideal steht damit im Widerspruch zu erziehungstheoretischen Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns.

Da das Überschreiten von Praxiszusammenhängen im Lehrer:innenbildungsdiskurs als Prämisse einer anspruchsvollen, distanzierten Reflexion gehandhabt wird, wird pädagogischer Praxis ein eigenes reflexives Moment abgesprochen. Dieses reflexive Moment soll durch eine Forschendenperspektive eingeholt werden (vgl. Lehmann-Rommel 2016, S. 44). Ob die im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Ausgestaltung dieser Forschendenperspektive jedoch sensibel für pädagogische Reflexionsansprüche sein kann oder selbst mit problematischen Implikationen einhergeht, ist gerade mit Blick auf einen Reflexionsbegriff zu diskutieren, der eine Nähe zu einem technologischen Wissenschaftsverständnis aufweist (vgl. Bellmann 2020a; Herzmann & Liegmann 2018).

12 Auch wenn ein ethisch verstandener Verantwortungsbegriff immer schon mit Ungewissheit verklammert ist (vgl. hierzu Gamm 2007, S. 153), betrachte ich die Ungewissheit und Verantwortung pädagogischen Handelns im Verlauf der Arbeit als zwei verschiedene Motive, um eine analytische Trennung einzuholen.

13 Trotz der Bemühung um eine gendergerechte Sprache bleibe ich bei der sozialphilosophischen Figur des Anderen beim generischen Maskulinum, da eine neutrale Form schwerlich aufzufinden ist und ich die aufgeführte Binarität einer maskulinen und femininen Form vermeiden möchte. Zudem ist der Andere als Theoriezitat nicht in eine Geschlechterordnung zu bringen: Die Anderenfigur bezeichnet einen anderen Menschen jenseits dieser Unterscheidung.

Das „Distanzierungsgebot" (Liegmann et al. 2018, S. 9) des Reflexionsdiskurses[14] antwortet auf die Angst vor einem Qualitätsverlust pädagogischer Praxis durch festgezurrte Praxisroutinen und fossilierte Überzeugungen von Praktiker:innen. Aus dieser Befürchtung wird die Notwendigkeit abgeleitet, dass die Lehrer:innenbildung eine kritische Haltung gegenüber eingeschliffenen Routinen und Überzeugungen kultivieren helfen müsse (vgl. etwa Rothland & Boecker 2014, S. 390 f.). Der Begriff der Reflexivität wird zum Gegenbegriff zu einer unkritischen Übernahme etablierter Praxisroutinen (vgl. Dirks 1999, S. 38). Nur konsequent erscheint daher, dass Reflexivität eine zentrale Zieldimension des hochschuldidaktischen Konzepts des forschenden Lernens ist, das für die Praxisphasen innerhalb der universitären Lehrer:innenbildung orientierend sein soll. Das Durchlaufen eines Forschungsprozesses sei insbesondere förderlich für die Entwicklung einer „der Forschung innewohnenden Reflexivität" (Feindt et al. 2020, S. 8). Diese wird als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität angesehen: Eine Forschendenhaltung, die universitär anzubahnen sei, verspreche eine „kritisch reflektierende Distanzierungsfähigkeit gegenüber der eigenen späteren Praxis" (Dirks 1999, S. 39).
Das Gegenbild zu einer wissenschaftsbasierten Professionalisierung wird in einem Einsozialisiert-Werden in etablierte Praxisroutinen gesehen. Reflexion stellt einen Kontrapunkt zu Routinen dar, da Reflexion das Überdenken „problematisch gewordener Lösungsstrategien" (Bommes, Dewe & Radtke 1996, S. 233) beschreibt. Die Komplementärbewegung zu Reflexion wird als Retention bezeichnet und beschreibt das Überführen bewährter Praxen in Routinen (vgl. ebd.). Der Begriff der Retention spielt im universitären Lehrer:innenbildungsdiskurs im Gegensatz zum Reflexionsbegriff kaum eine Rolle, sodass sich hier bereits abzeichnet, dass der Schwerpunkt nicht auf einer erfolgreichen Praxisbewältigung, sondern auf dem analytisch-distanzierten Durchdringen von Praxis liegt. Dass der eingeforderte Bezug auf wissenschaftliches Wissen allerdings auch die Form einer Praxisanleitung annehmen kann und die angeregte Distanzierungbewegung vor allem auf praktische Routinen gerichtet ist, ist im Verlauf der Argumentation zu entwickeln.
Reflexion soll scheinbar unproblematische Handlungsstrategien irritieren (vgl. Paseka & Kuckuck 2020, S. 254). Je mehr Pädagog:innen wüssten, desto ambivalenter werde die Frage nach dem angemessenen Handeln (vgl. Helsper 1996/2017, S. 533). Reflexion wird also die Funktion einer ‚Veruneindeutigung' der Angemessenheit pädagogischen Handelns zugesprochen: Während Routinen im Alltag eine Komplexitätsreduktion leisten sollen, soll Reflexion die Komplexität und Konflikthaftigkeit pädagogischen Handelns gerade beleuchten (vgl. kritisch hierzu Idel & Schütz 2017, S. 201). Lehrer:innenhandeln wird als „Zusammenspiel von Reflexion und Routinen für die Innovation und die Verstetigung ihrer Arbeit" (Herzmann 2001, S. 42) konzipiert. Hier wird deutlich, dass Reflexion ein öffnender, nicht-instruktiver Charakter zugeschrieben wird. Während die Unterrichtspraxis „erhebliche Schließungstendenzen" (Dirks & Hansmann 1999, S. 13) aufweise, denen durch Reflexion entgegenzuwirken seien. Dieser Öffnungscharakter wird hingegen durch den Reflexionsverständnis konterkariert, demzufolge Reflexion als Möglichkeit stilisiert wird, pädagogische Praxis auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen zu optimieren (vgl. Wyss 2013, S. 57). Wenn Reflexion dabei helfen soll, die Frage nach dem Angemessenen offen zu halten, ist ein affirmativer Einsatz wissenschaftlichen Wissens zur „Reduzierung von Unsicherheit" (Eysel 2006, S. 38) diesem Ziel nicht zuträglich, sondern gerade entgegengesetzt.
Diese Widersprüche lassen sich wie folgt bündeln: Erstens konterkariert ein Reflexionsideal, das auf ein distanziertes und desinteressiertes Reflexionssubjekt rekurriert, das Anliegen päda-

14 Mit diesem Begriff wird die Schneise im Lehrer:innenbildungsdiskurs bezeichnet, die explizit auf Reflexion eingeht.

gogischer Reflexion, auf die hohe Verantwortung zu antworten, die pädagogisch Handelnden zukommt. Durch die Objektivierung pädagogischer Praxis wird eine lebendige Beziehung des Reflexionssubjekts zur Praxis dethematisiert, die eine Empfänglichkeit für zu verantwortende, riskante Dimensionen pädagogischer Begegnungssituationen stiftet. Zweitens steht ein affirmatives Wissenschaftsverständnis, das durch einen Reflexionsbegriff bestimmt wird, der nur die Praxis kritisch befragt, dem Anliegen entgegen, die ungewisse Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns offenzuhalten.[15]

1.3 Anliegen und Struktur der Arbeit

Gebündelt lassen sich die folgenden zwei Probleme als Ausgangspunkte für das Forschungsinteresse an praktischer pädagogischer Reflexion anführen: Erstens legen empirische Befunde zu Reflexion in schulischen Praxiskontexten[16] nahe, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung nicht erfüllt wird. Die Qualität von Reflexion wird empirisch gemessen und immer wieder als defizitär herausgestellt, da Reflexion nicht das leiste, was theoretisch anvisiert wird (vgl. etwa Schüpbach 2007; 2011; Reintjes & Bellenberg 2017; Leonhard et al. 2010, S. 114). Die entstehende Diskrepanz lese ich als Hinweis darauf, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung für Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten unpassend ist.
Diese Annahme wird zweitens durch erziehungstheoretische Rückfragen gestützt, die einen Widerspruch zwischen der Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns und dem dominanten Reflexionsideal aufzeigen. Pädagogisches Handeln gehe mit einer hohen Verantwortung der Pädagog:innen für die Edukand:innen einher. Gleichzeitig sei pädagogisches Handeln in konstitutiver Weise ungewiss, sodass ein fallsituatives Befragen der Angemessenheit des Handelns notwendig sei (vgl. Häcker 2019a, S. 85; Helsper 1996/2017, S. 533). Diese Begründung lässt sich nur schwerlich mit einem Reflexionsideal verbinden, das pädagogische Reflexion als Praxiskorrektiv anhand wissenschaftlich gültiger Wissensbestände modelliert. Das Argument, Reflexion bearbeite die Nicht-Schließbarkeit der Frage nach der Angemessenheit in pädagogischen Praxissituationen und schütze damit singuläre Fälle vor einer vorschnellen Einordnung (vgl. Helsper 1996/2017, S. 533), wird durch den idealisierten Reflexionsmodus konterkariert. Ein Reflexionsbegriff, der nicht nur auf der Ebene der Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns, sondern auch auf der Ebene des Reflexionsmodus der Gegenstandsspezifik von pädagogischem Handeln Rechnung trägt, ist im Lehrer:innenbildungsdiskurs ein Desiderat und begründet eine erziehungstheoretische Perspektive auf Reflexion.[17]
Diese beiden Probleme nehme ich zum Anlass, nach alternativen Modellierungen praktischer pädagogischer Reflexion zu suchen. Dieses Anliegen beschreibe ich als Versuch der (Re-)Konzeptualisierung. Der Begriff der (Re-)Konzeptualisierung bringt zum Ausdruck, dass die Arbeit den

---

15 Dieser Widerspruch zwischen der Ungewissheit pädagogischen Handelns und einem technologischen Wissenschaftsverständnis hängt mit der Annahme zusammen, dass Erziehung als Praxis kein festgesetztes Ziel verfolgt. Ein passendes Beurteilungskriterium ist damit nicht Effizienz (vgl. Biesta 2007, S. 5), sondern die Frage nach der Angemessenheit des Handelns, die Ziele und Mittel gleichsam betrifft.

16 Eine Reflexion, die in einem pädagogischen Praxiskontext situiert ist, bezeichne ich im Folgenden als praktische Reflexion.

17 Da der Gegenstand der in dieser Arbeit beleuchteten Reflexionssituationen Unterricht ist, könnte die Frage aufkommen, warum keine dezidiert unterrichtstheoretische Perspektive zur Schärfung eines kontextspezifischen Reflexionsmodus bemüht wird. Hier ist zu sagen, dass die Problemmarkierung, an die das (Re-)Konzeptualisierungsvorhaben anschließt, auf einer erziehungstheoretischen Ebene liegt.

Anspruch verfolgt, begriffliche Impulse für die Theoretisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu entwerfen.[18] Das (Re-)Konzeptualisierungsvorhaben hat sowohl ein schöpferisches als auch ein rückbezügliches Moment: Das schöpferische Moment liegt darin, das zu untersuchende Phänomen aus einer bestimmten Perspektive heraus anders in den Blick kommen zu lassen, als es im dominanten Diskurs zu beobachten ist, um darüber an Impulsen für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff zu arbeiten. Dieses Anliegen kann nicht den Anspruch erheben, praktische pädagogische Reflexion besser oder ‚wirklichkeitsnäher' zu fokussieren, als es bislang üblich ist, sondern soll die dominante Lesart von Reflexion im Lehrer:innenbildungsdiskurs pluralisieren. Das Präfix verweist einerseits darauf, dass die in dieser Arbeit anvisierte (Re-)Konzeptualisierung an bestehende Reflexionsbegriffe anschließt und nicht allein vom empirischen Material ausgeht. Andererseits soll das ‚(Re-)' auch die Rückbindung an das untersuchte empirische Material zum Ausdruck bringen.[19] Die darauffolgende Konzeptualisierungsarbeit ist hingegen in ihrem Charakter als Entwurf vorwärtsgewandt und darin produktiv.

Um praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren, analysiere ich, was passiert, wenn pädagogische Praktiker:innen dazu aufgefordert werden, ihre Praxis zu reflektieren. Einen Zugang zu Reflexion als empirisches Phänomen stelle ich über eine gesprächsanalytische Untersuchung von Unterrichtsnachgesprächen aus dem Referendariat her. Anhand dieser empirischen Daten unterscheide ich verschiedene Reflexionsmodi, die ich im Dialog mit Theoriemotiven ausdeute. Ziel dieses Vorgehens ist, Impulse für einen Reflexionsbegriff herauszuarbeiten, der für den Reflexionsgegenstand pädagogischen Handelns sensibel ist. Die Forschungsfrage, die in Kapitel 4 auf der Basis der Diskurssichtung hergeleitet wird, lautet: Inwiefern kommen durch das Einklammern der Norm der objektivierenden Distanzierung Reflexionsmodi im empirischen Material in den Blick, die Ansatzpunkte für eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion bieten?

Die Arbeit geht dieser Frage wie folgt nach: In Kapitel 2 bis 4 wird die Problemmarkierung hergeleitet, von der das Anliegen der Arbeit herrührt, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren. Dieses Problem setzt am Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs an. Da Reflexion ein nur schwer zu fassendes, diffus gefülltes Konzept im Lehrer:innenbildungsdiskurs ist, zeichne ich zunächst verschiedene argumentative Einsätze des Reflexionsbegriffs nach, um in Anschluss an die Unterscheidung verschiedener Reflexionsfiguren gemeinsame Begriffskonturen herauszuschärfen (Kapitel 2). Besonders pointiert müssen empirische Operationalisierungen umreißen, was unter Reflexion zu verstehen sind, sodass diese einen eigenen Fokuspunkt in der begrifflichen Spurensuche ausmachen: In Anschluss an die Diskursordnung in Kapitel 2 gehe ich vertieft auf die Frage ein, was in empirischen Studien unter Reflexion verstanden wird und welche normativen Ansprüche an eine anspruchsvolle Reflexion in universitären und schulpraktischen Kontexten gestellt werden (Kapitel 3). Diese Fokusverschiebung von groben Diskurslinien hin zu empirischen Studien zu Reflexion begründet die Trennung der Kapitel, die gemeinsam die Diskurssichtung ausmachen. Durch diese Diskurssichtung kommen Leerstellen und Ambivalenzen in den Blick, die in einer Zuspitzung der Problemstellung in Kapitel 4 gebündelt werden. Von dieser Zuspitzung ausgehend leite ich das Untersuchungsvorhaben der Studie ab und konkretisiere die Forschungsfrage.

18 Der Anspruch, ein Konzept als Programm zu entwickeln, ist dabei nicht gemeint.

19 Das Einklammern des Präfixes verweist darauf, dass ich den Rückbezug auf die empirische Analyse nicht als Aufdekken von etwas bereits latent Präsentem denke, das an die Oberfläche gebracht werden könnte, sondern die Konzeptualisierung als aktiven Prozess begreife.

Vor dem Hintergrund der Problemstellung wird in Kapitel 5 bis 8 die theoretisch-empirische Studie vorgestellt. Dafür werden zunächst methodologische und methodische Überlegungen zur empirischen Fassbarkeit des Phänomens praktischer pädagogischer Reflexion entwickelt (Kapitel 5). Auf der Grundlage erfolgt eine gesprächsanalytische Untersuchung von fünf audiographierten und transkribierten Unterrichtsnachgesprächen, die im Anschluss an sogenannte Unterrichtsbesuche im Rahmen des Referendariats stattfanden. Im Zuge der Analyse unterscheide ich verschiedene Reflexionsmodi (Kapitel 6). Diese Analyse bietet die Grundlage für die weiterführende Theoretisierung und Begriffsarbeit vor dem Hintergrund des Anliegens, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren. In einer ersten Schneise wird ein Reflexionsmodus, den ich aufgrund der aufscheinenden kontextspezifischen Normativität als horizontgebundenes Argumentieren bezeichne, als funktional für pädagogische Praxiskontexte beschrieben (Kapitel 7). Eine zweite Schneise fokussiert einen Reflexionsmodus, in dem die Reflexionssubjekte engagiert von Begegnungserfahrungen erzählen. Diesen Modus des engagierten Erzählens relationiere ich zu alteritätstheoretischen Überlegungen, über die das engagierte Erzählen als funktional für die Reflexion pädagogischer Verantwortungserfahrungen gezeichnet werden kann (Kapitel 8).
Eine Bündelung und Vertiefung des theoretischen Ertrags der Studie erfolgt in den Kapiteln 9 und 10. In Kapitel 9 resümiere ich Überlegungen zum Reflexionssubjekt und seiner Beziehung zu dem reflektierten Gegenstand pädagogischer Praxis. Die Annahme der Ansprechbarkeit des Reflexionssubjekts ermöglicht es, dieser Beziehung eine ethische Qualität zuzusprechen. Daran anknüpfend überlege ich, inwiefern das Zugrundelegen eines ansprechbaren Reflexionssubjekts eine Idee von Reflexion stützt, die den Reflexionsgegenstand nicht objektiviert. Reflexion als Verhältnissetzung zu einem nicht-feststellbaren Gegenstand lässt Anschlüsse an bestimmte Konzeptionen einer wissenschaftlichen Professionalisierung zu, die aufgrund ihrer Sensibilität für das Ungewisse bedeutsam für pädagogisches Handeln sein können. Kapitel 10 führt die empirischen und theoretischen Gehalte zusammen, indem Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion gebündelt und daraufhin befragt werden, welche Impulse sie für einen gegenstands- und kontextsensiblen Reflexionsbegriff bereithalten können. Abschließend leistet Kapitel 11 eine Diskussion der Relevanz, der Blindstellen und Probleme und der möglichen Chancen und Anschlussmöglichkeiten des Untersuchungsvorhabens.

I Das Problem

Die Problemmarkierung, auf der das Anliegen der (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion aufbaut, ist im Folgenden mit Blick auf die Rolle des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs herauszuarbeiten. Die Diskursaufarbeitung teile ich in einen Ordnungsversuch der argumentativen Einsätze des empirischen Reflexionsbegriffs (Kapitel 2) und in die Sichtung empirischer Studien zu Reflexion (Kapitel 3). Die gewonnenen Diskursbeobachtungen führe ich in Kapitel 4 in einer Zuspitzung der sondierten Probleme zusammen, an der die theoretisch-empirische Studie ansetzt.

2 Argumentative Einsätze des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs

Reflexion wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs eine Schlüsselrolle für die Professionalisierung angehender Lehrer:innen zugeschrieben (vgl. etwa Schwenk 2012; Müller 2011; Panenka, Epp & Kunina-Habenicht 2021). Pädagogische Praxissituationen unter Bezug auf wissenschaftliches Wissen analysieren, beurteilen und gestalten zu können, macht eine Grundidee pädagogischer Professionalität aus. Nur ein Handeln, das wissenschaftlich begründbar und verantwortbar sei, sei auch professionell (vgl. Kastrup, Gröben & Ukley 2020, S. 144). Reflexionskompetenz ist vor diesem Hintergrund eine übergeordnete Zielperspektive der Lehrer:innenbildung (vgl. Dzengel 2013, S. 41). Reflexivität als „habitualisierte Form reflexiven Denkens" (Kilimann, Krüger & Winter 2020, S. 327) verspricht eine analytisch-distanzierte Haltung zur Praxis, die ein Aufgehen in Praxiszwängen und Routinen verhindere und damit die Qualität pädagogischer Praxis anhebe.
Der Diskurs um reflexive Lehrer:innenbildung gewinnt besonders in den 1980er und 1990er Jahren an Intensität, was mit der Akzentuierung der Nicht-Technologiesierbarkeit pädagogischen Handelns zusammenhängt (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard 2017, S. 9 f.). Die Forderung nach Reflexion ist mit der Betonung der Ungewissheit professionellen Handelns verknüpft (vgl. Kurtz 2009, S. 51). Diese Ungewissheit wird sowohl in strukturtheoretischen Argumentationskontexten als auch im angloamerikanischen Diskurs um *reflective teaching* besonders betont, die zwei Säulen des Diskurses um reflexive Lehrer:innenbildung darstellen (vgl. ebd.).[20] Gegenwärtig ist der Reflexionsbegriff paradigmenübergreifend im Lehrer:innenbildungsdiskurs präsent. Die verschiedenen theoretischen Prämissen der jeweiligen Argumentationsschneisen gehen mit differenten Theorie-Praxis-Relationierungen einher (vgl. Hofer 2013). Analog dazu reichen die Funktionen, die Reflexion zugeschrieben werden, von einer wissenschaftsbasierten Praxisoptimierung über ein Sensibilisiert-Werden für die Differenzen von Wissenschaft und Praxis (vgl. ebd., S. 315 f.).
Für die in diesem Kapitel vorzustellende Diskursordnung ist von besonderem Interesse, wie Reflexion für pädagogische Praxis relevant gesetzt wird. Im Zuge des Ordnungsversuchs beschreibe ich, welches Problem der Reflexionsbegriff bearbeitet und welche Funktion ihm dabei zugeschrieben wird.[21] Dabei orientiere ich mich nicht allein an der Einteilung von strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen und berufsbiographischen Ansätzen (vgl. hierzu Terhart 2011), da mit diesen zwar verschiedene Akzentuierungen, aber keine distinkten Reflexionsbegriffe ausgemacht werden können. Stattdessen werden Argumentationsfiguren aus ihrem theoretischen Rahmen gelöst und neu verknüpft. Diese Verknüpfung wird bisweilen mit dem expliziten Anspruch verbunden, das jeweilige analytische Potenzial der verschiedenen Paradigmen für die Konzeption von Reflexion auszuschöpfen (vgl. Busse 2021, S. 130).
Analytische Perspektiven auf den Reflexionsdiskurs weisen den Reflexionsbegriff hinsichtlich seiner zahlreichen und teils widersprüchlichen Funktionen als überladen aus (vgl. etwa Berndt, Häcker & Leonhard 2017; Häcker 2019a; Leonhard 2020a). Im Zuge dieser Überladung verliere der Begriff seinen Bedeutungskern (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard 2017). Um dennoch einen Ordnungsversuch des Reflexionsdiskurses anzubieten, unterscheide ich drei Differenzen, die der Reflexionsbegriff bearbeitet. Eine erste derartige Differenzbearbeitung skizziere ich in Unterkapitel 2.1, in dem ich Reflexion als Vermittlungsinstanz betrachte, die zwischen Theorie

20 Einen synoptischen Vergleich leistet Andreas Feindt (2007).
21 Allein das Ausmaß des Reflexionsdiskurses bedingt, dass die Diskurssichtung nur ausschnitthaft gelingen kann.

und Praxis operieren soll. Eine zweite Differenz liegt zwischen den Polen von Sein und Sollen: Pädagogische Praxis wird durch Reflexion zu Sollgrößen und Zieldimensionen pädagogischen Handelns ins Verhältnis gesetzt. Dadurch wird der Reflexionsbegriff zu einem Korrektiv, das die realisierte Praxis auf ihr Gerechtwerden gegenüber den an sie gestellten Ansprüchen befragt. Diese zweite Differenz und den zugehörigen Einsatz des Reflexionsbegriffs betrachte ich in Unterkapitel 2.2. Die dritte Differenz, an der der Reflexionsbegriff ansetzt, verläuft zwischen Subjekt und Objekt. Reflexion wird in dieser Differenzachse als Objektivierung modelliert, bei der es um die Annahme einer epistemisch privilegierten Perspektive geht. Diese Bedeutungsfacette wird in Unterkapitel 2.3 näher beleuchtet.[22]

Diese drei Differenzachsen und die mit diesen korrespondierenden Funktionen, die dem Reflexionsbegriff zukommen, sind nicht scharf voneinander abzugrenzen, sondern überlagern einander, sodass die Unterscheidung als analytisches Konstrukt gerahmt werden muss. Die Unterscheidung der bearbeiteten Differenzen liegt an der Diskursoberfläche, sodass verschiedene Argumentationsschneisen in den jeweiligen Unterkapiteln vorgestellt werden. Eine resümierende Betrachtung dieser Argumentationsschneisen erfolgt in Unterkapitel 2.4.

2.1 Zwischen Theorie und Praxis: Reflexion als Vermittlung

Die Differenz zwischen Theorie und Praxis[23] ist ein traditionsreiches Motiv der pädagogischen Theoriegeschichte. Zentral für diese Differenz ist der Gedanke, dass situativ angemessenes pädagogisches Handeln nicht von theoretischem Wissen abgeleitet werden kann. Dennoch ist Theorie nicht irrelevant für pädagogische Praxiskontexte – sondern wird etwa als Grundlage für eine professionelle Reflexion dargestellt (vgl. Leonhard et al. 2010, S. 123). Der Reflexionsbegriff wird klassischerweise an der Schnittstelle von Theorie und Praxis verortet (vgl. Häcker 2012, S. 273). Als berufspropädeutische Dimension universitärer Lehrer:innenbildung wird die Fähigkeit ausgewiesen, Praxissituationen theoriebasiert reflektieren zu können (vgl. Heinrich et al. 2019, S. 248). Die Verbindung von praktischen Erfahrungen und theoretischen Wissensgehalten sei konstitutiv für eine gleichzeitig „theoriegeleitete und erfahrungsbasierte Reflexion“ (vgl. Kilimann, Krüger & Winter 2020, S. 326). Eine professionelle Reflexion dürfe „nicht nur alltagstheoretisch fundiert sein“ (Leonhard et al. 2010, S. 123); stattdessen soll Reflexion praktische Handlungsprobleme mit wissenschaftlichem Wissen verknüpfen (vgl. Kern 2020, S. 242; Stövesand 2020, S. 248). Dieser wissenschaftlichen Perspektivierung pädagogischen Handelns wird nicht nur eine erklärend-analytische, sondern auch eine begründend-rechtfertigende Funktion zugeschrieben (vgl. Leonhard & Rihm 2011, S. 243). Der Anspruch, dass Professionelle ihr Handeln theoriebasiert reflektieren können sollen, wird mit der Begründungspflicht pädagogischen Handelns verklammert (vgl. hierzu Häcker 2019a, S. 85).

Trotz dieser Zentralstellung wissenschaftlichen Wissens im Reflexionsdiskurs wird der Reflexionsbegriff als Gegengewicht zu technologisch argumentierenden Lehrer:innenbildungsmodellen stilisiert (vgl. etwa Herzog 1995): Die nicht-technologische Beziehung von Theorie und Praxis ist ein gängiges Begründungsmotiv der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns

22 Diese Zuspitzung geht zu Lasten feinerer Differenzierungen und Varianten, die in der hier vorgestellten Lesart abgeblendet werden.

23 Rothland (2020b) verweist darauf, dass die Sprache von Theorie und Praxis im Lehrer:innenbildungsdiskurs als mehrdeutiges Chiffre für differente Bezüge etwa zwischen Wissenschaft und Praxis, Wissen und Können oder Disziplin und Profession fungiere (vgl. ebd., S. 133). Je nach Argumentationsschneise streife ich im Folgenden verschiedene Akzentuierungen.

(vgl. Häcker 2019a, S. 95; Hummrich 2021, S. 23):[24] Die Unmöglichkeit, wissenschaftliches Wissen direkt in professionelles Handeln zu übersetzen, erfordert eine Vermittlungsinstanz – eine theoriebasierte Praxisreflexion lässt sich als eine solche ausweisen (vgl. etwa Hascher 2007, S. 168; Schnebel 2009, S. 91). Der Reflexionsbegriff ermöglicht es, wissenschaftliches Wissen für professionelle pädagogische Praxis relevant zu setzen, ohne dabei eine technologische Beziehung von Theorie und Praxis zu zeichnen. Dadurch eröffnet der Reflexionsbegriff ein Kontinuum zwischen den argumentativen Extrempositionen, Praxis entweder als Ableitungsprodukt von Theorie oder aber als theorielos zu denken. Während weder ein ungebrochenes Wirksamkeitspostulat von wissenschaftlichem Wissen noch eine Vorstellung einer sich selbst genügenden Praxis im Lehrer:innenbildungsdiskurs aufzufinden sind (vgl. Cramer et al. 2019, S. 403), lassen sich verschiedene Positionierungen dazwischen verorten. Auch wenn die Varianten von Theorie-Praxis-Relationierungen, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs gezeichnet werden, kaum überschaubar sind (vgl. Schneider & Cramer 2020, S. 24), können grundlegend Differenz- und Integrationsfiguren unterschieden werden (vgl. Eysel 2006, S. 33–37; Führer 2020, S. 34–36). In diesen wird der Reflexionsbegriff unterschiedlich akzentuiert: Reflexion soll entweder die Inkongruenz von wissenschaftlichem Wissen und Praxis spürbar werden lassen (vgl. Hofer 2013, S. 312) – oder aber eine Integration von Expert:innenwissen in professionelles Handeln ermöglichen (vgl. Baumert et al. 2013, S. 10). Diese verschiedenen Akzentuierungen werden im Folgenden herausgearbeitet.

2.1.1 Differenzfiguren

In diesem Unterkapitel wende ich mich Argumentationen zu, die die Differenz von Theorie und Praxis als konstitutives Moment von Reflexion betrachten. Insbesondere in strukturtheoretischen Positionen, die sich an der Professionssoziologie Oevermanns orientieren (vgl. hierzu Terhart 2011, S. 207), ist diese Abgrenzungsfigur prominent. Pädagogisches Handeln sei zum einen auf ein wissenschaftlich abgesichertes Subsumtionswissen angewiesen. Zum anderen werde eine Rekonstruktion der konkreten Falllogik benötigt, um zu verhindern, dass die Besonderheit des Falls einer Deduktionslogik unterworfen wird (vgl. Helsper 1996/2017, S. 531–533). Die entstehende Antinomie[25] von Subsumtion und Rekonstruktion ist maßgebend für ein strukturtheoretisches Verständnis professionellen Handelns, das aufgrund der Einzigartigkeit von Fällen nicht standardisierbar sei. Professionelle Pädagog:innen seien zum einen auf die Bezugnahme auf wissenschaftlich gesicherte Wissensbestände angewiesen, müssten zugleich aber eine Differenz zwischen Fall und Theoriewissen reflektieren. Reflexivität wird als Bewusstheit über das eigene „Nicht-Wissen-Können" (Wimmer 1996/2017, S. 425) beschrieben. Beide Operationen, sowohl die Subsumtion als Einordnung unter etwas Allgemeines als auch die Rekonstruktion des Besonderen, seien in ihrer unauflösbaren Gegensätzlichkeit unverzichtbar, um angemessen mit Fällen arbeiten zu können (vgl. Oevermann 1996/2017, S. 126 f.).

Die gleichzeitige Bedeutung von Subsumtion und Rekonstruktion wird zum Ausgangspunkt der Forderung nach einer doppelten Professionalisierung: Die wissenschaftliche Expertise von Professionellen sei für eine sogenannte ingenieuriale Wissensanwendung unabdingbar, reiche aber als subsumierendes Erklären nicht aus, um Fällen in ihrer Einzigartigkeit gerecht zu wer-

24 Der Hinweis darauf, dass Praxis nicht direkt durch Theorie zu instruieren sei, findet sich im Reflexionsdiskurs häufig mit Rekurs auf Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung (vgl. etwa Bromme 2004, S. 37 f.; Radtke 2011, S. 75; Artmann et al. 2013, S. 134 f.)

25 Eine antinomische Struktur wird aus strukturtheoretischer Perspektive zum Kernmerkmal pädagogischen Handelns, das durch inhärente Widersprüche gekennzeichnet ist, die mit der erziehungstheoretischen Grundfigur verschränkt sind, Autonomie durch ein äußeres Einwirken zu fördern (vgl. Helsper 1995/2006, S. 19 f.).

den (vgl. Oevermann 2002, S. 25; 1996/2017, S. 124–128). Um fallangemessen handeln zu können, müssten Professionelle die Operationen von Subsumtion und Rekonstruktion vermitteln können. In einer ersten Professionalisierung sei ein „erfahrungswissenschaftlich professionalisierte[r] Habitus" (ebd., S. 124) zu entwickeln. Dieser Habitus sei durch die Initiierung in eine Wissenschaftskultur auszubilden, die außerhalb der „Praxis-Verantwortung" (ebd., S. 92) im Dienste der Wahrheit Geltungsfragen prüfe. Die Konfrontation mit handlungspraktischen Problemen hingegen bedürfe einer zweiten Professionalisierung, die die Spannung zwischen einer „distanziert-analytischen Herauslösung und Identifikation einzelner Kausalbeziehungen" (ebd., S. 128) und einer auf Nähe basierenden Zuwendung zum Einzelfall betreffe. Im Arbeitsbündnis sei die Krise der Klient:innen nicht durch die Expert:innen über eine ingenieuriale Wissensanwendung zu lösen. Ein derartiges Vorgehen berge die Gefahr, die Autonomie der Klient:innen zu beschädigen (vgl. Oevermann 2002, S. 25 f.). Stattdessen sei die Krise gemeinsam zu bearbeiten (vgl. ebd.). Diese Form der Wissensanwendung bezeichnet Oevermann als interventionspraktisch (vgl. ebd., S. 26). Für eine interventionspraktische Wissensanwendung sei die Figur der Subsumtion zwar nicht unbedeutend, aber nicht strukturbestimmend, da hier ein interpretatives Fallverstehen maßgebend sei (vgl. Thiel 2019, S. 56). Das Etablieren eines autonomieförderlichen Arbeitsbündnisses stelle eine eigens zu professionalisierende Aufgabe dar (vgl. Oevermann 2002, S. 28 f.).
Oevermann betont also, dass die distanziert-wissenschaftliche Haltung, die im Zuge der ersten Professionalisierung zu kultivieren sei, im Zuge der zweiten Professionalisierung durch ein Einlassen auf den Fall wieder durchbrochen werden müsse, um eine Vermittlung von Subsumtion und Rekonstruktion zu ermöglichen. Die Forderung nach einer doppelten Professionalisierung nimmt im Lehrer:innenbildungsdiskurs hingegen eine andere Gestalt an: Werner Helsper betont in seiner im Reflexionsdiskurs vielzitierten Publikation „Praxis und Reflexion" (2001a), dass Praxisroutinen wissenschaftlich aufzubrechen seien. Die für das alltägliche Bestehen in der Praxis zu entwickelnden Handlungsmuster müssten aus kritischer Distanz hinterfragt werden. Alltagsweltliche Erklärungsmuster seien durch „höhersymbolische Sinnwelten" (ebd., S. 13) anzuheben. Hinsichtlich der professionstheoretischen Warnung vor einer ungebrochenen Subsumtion erstaunt es, dass wissenschaftliches Wissen nicht ebenfalls als Gefahr der Reduktion für die Singularität des Falls dargestellt wird.[26]
Die im Lehrer:innenbildungsdiskurs nachzuzeichnende Forderung nach einer doppelten Professionalisierung forciert die Idee, dass die Ausbildung von Routinen ein reflexives Gegengewicht benötige (vgl. etwa Gröben & Ukley 2018, S. 52; Häcker 2019a, S. 85; Rosemann 2018, S. 144; Kastrup, Gröben & Ukley 2020, S. 143 f.). Routinen werden dabei als „feststehende[...] Scripts" (Helsper 2002, S. 78) verstanden, die Praxiskonventionen eingelagert seien. Die Figur der doppelten Professionalisierung, die nach Oevermann weder in der Ausbildung von einem praktischen Können noch in einem theoriegeleiteten Hinterfragen aufgeht, sondern die Vermittlung von Subsumtion und Rekonstruktion meint, wird also umgedeutet. Im Zuge dieser

26 Helsper (2001a) ruft ein Beobachtendensubjekt auf, das ohne Positionierung zum Untersuchten einen Modus des „bohrenden Befragens" (ebd., S. 12) annehmen kann. Das Argument, dass Forschung in besonderer Weise für eine offene Relationierung von Wissen und Fall sensibilisiere und damit in der Anschlussfähigkeit an das Unbestimmte das Umgehen mit Fällen propädeutisch vorbereite (vgl. Helsper 2020), steht diesem Beobachtendensubjekt entgegen. Diese Ambivalenz durchzieht strukturtheoretische Argumentationen: Einerseits soll die Überschreitung von Deutungsroutinen eine Durchbrechung einer Subsumtion leisten, da eine fraglose Einordnung der Schüler:innen durch mehr und durch komplexere Wissensbezüge irritiert wird (vgl. Helsper 1996/2017, S. 533). Andererseits schreibt Helsper Wissenschaft eine erklärende Bedeutung zu (vgl. Helsper 2001a, S. 11).

Umdeutung wird Reflexion als Gegengewicht zu praktischem Können stilisiert.[27] Bloße Routinen könnten den Anforderungen an wissenschaftlich professionalisiertes Handeln nicht entsprechen. Die Forderung nach der reflexiven Brechung von Routinen wird im dominanten Lehrer:innenbildungsdiskurs mit der Innovationsbedürftigkeit von Lehrer:innenhandeln verknüpft: Tradierte Routinen könnten überkommen sein, da die Wissensgrundlage von Professionen sich verändere und die gesellschaftlichen Anforderungen an Lehrer:innen einem Wandel unterworfen seien (vgl. Wyss 2013, S. 17). Um ein unreflektiertes Aufgehen in – möglicherweise veralteten – praktischen Routinen zu verhindern, brauche es wissenschaftliches Wissen (vgl. Ukley et al. 2019, S. 90). Das Erfahrungswissen von Praxisvertreter:innen entbehre einer „kritisch-reflexive[n] Distanzierung" (Rosemann 2018, S. 151). Wissenschaftliche Arbeits- und Denkweisen werden als Möglichkeit skizziert, eine Distanz zur Praxis zu kultivieren. Durch diese reflexive Distanz sollen pädagogische Praktiker:innen ihr Handlungsrepertoire außerhalb verfestigter Abläufe erweitern (vgl. Bastian 2011, S. 39). Die darin eingelagerte Assoziation von Wissenschaft mit einer Öffnung und Flexibilisierung des Etablierten könnte plausibilisieren, warum die eingeforderte reflexive Brechung im Zuge der doppelten Professionalisierung vornehmlich auf praktische Routinen und nicht auf wissenschaftliches Wissen gerichtet ist.

2.1.2 Integrationsfiguren

Wissenschaft und Praxis als Antagonisten darzustellen, hebt Feindt (2007) als ein Charakteristikum von strukturtheoretischen Argumentationen hervor (vgl. ebd., S. 41 f.). Diese Diskurslinie bezeichnet Feindt als Angemessenheitsdiskurs (vgl. ebd., S. 57). Während strukturtheoretisch die Verschiedenheit von Wissenschaft und Praxis betont wird, ist auch die Gegenfigur auffindbar, der zufolge wissenschaftliches Wissen Eingang in pädagogisches Handeln finden soll. Gemäß der Unterscheidung nach Feindt lässt sich hier von einem Optimierungsdiskurs sprechen: Während der Optimierungsdiskurs eine Verbesserung von Praxis durch wissenschaftliches Wissen anstrebe, sei der Angemessenheitsdiskurs eher von Fragen der Vertretbarkeit geprägt (vgl. ebd.).

Die Bedeutung handlungsentlasteter Räume für Reflexion wird vor allem in Argumentationsschneisen hervorgehoben, in denen die differente Logik von professionellem Handeln und wissenschaftlichem Wissen akzentuiert wird (vgl. Helsper 2001; Radtke 2011). Situative Handlungsentscheidungen seien im Nachgang an eine Situation begründungs- und legitimierungsbedürftig, wofür wissenschaftliches Wissen eine entscheidende Rolle spiele. Eine Idee von Reflexion, die hingegen komplexe Entscheidungen und Urteile im Vollzug des pädagogischen Handelns beschreibt, wird als Teil situativer Praxis konzipiert (vgl. Keller-Schneider 2021, S. 67).[28] Eine im anglophonen Reflexionsdiskurs prominente Idee von Reflexion als Strukturmoment von Handeln beschreibt der Ausdruck *reflective practitioner*. Donald Schön (1983) beschreibt einen handlungsinhärenten Reflexionsmodus als *reflection-in-action*, der sich durch eine gesteigerte situative Sensibilität im Handeln selbst auszeichnet (vgl. ebd., S. 132). Im Unterschied zu einer *reflection-on-action*, die das Nachdenken über vergangene Handlungssituationen

27 Ausnahmen lassen sich etwa in weiteren Differenzierungen verschiedener Reflexionsarten finden. Fritz-Ulrich Kolbe und Arno Combe (2004) unterscheiden etwa zwischen einer wissenschaftlich angeleiteten und einer fallverstehenden Reflexivität (vgl. ebd., S. 853). Diese Differenzierung korrespondiert mit Oevermanns (1996/2017) Betonung, dass verallgemeinerndes Wissen am Fall bricht.

28 Damit verknüpft wird eine Begründung für eine forschungsbasierte Professionalisierung: Dadurch, dass Forschung und Unterrichten hinsichtlich der notwendigen Relationierungsleistung von Situation und Theorieangebot strukturähnlich seien, könnten unterrichtliche Entscheidungsprozesse forschend angebahnt werden (vgl. Fichten 2010a, S. 139)

bezeichnet (vgl. ebd., S. 55), geht es bei *reflection-on-action* um einen reflexiven Dialog mit einer Situation, die schnelle und zugleich komplexe Entscheidungen einfordert.[29]

Theoretisch anders gelagert betont auch das Expertiseparadigma eine Strukturparallele von Wissen und Können: Die mühelose Verknüpfung von Spezialwissen und praktischem Handeln zeichne Expert:innen aus, die Situationen schnell erkennen und ein adäquates Handlungsmuster anwenden könnten (vgl. Bromme 2004). Das Handeln von Expert:innen sei damit implizit reflexiv beziehungsweise wissensbasiert. Dieses Wissen werde prozeduralisiert und als Schema strukturiert, sodass es in einer Handlungssituation abrufbar werde (vgl. ebd., S. 31). Eine auf das Expertiseparadigma rekurrierende Strömung, die Wissen als Keimzelle von Professionalität fasst, stellt das kompetenztheoretische Paradigma dar. Diesem zufolge basiert kompetentes professionelles Handeln auf Kognitionen, die in Praxissituationen prozeduralisiert werden (vgl. Baumert et al. 2013, S. 10). Wenn Wissensbestände als Teil des Handelns betrachtet werden, scheint einer Differenz zwischen Praxis und Wissenschaft keine zentrale Bedeutung zuzukommen. Da der Reflexionsbegriff insbesondere in Strömungen eine Rolle spielt, in denen eine differente Logik von Theorie und Praxis betont wird (vgl. Häcker, Berndt & Walm 2016, S. 264), ist es nicht erstaunlich, dass Reflexion keinen Kernbegriff innerhalb kompetenztheoretischer Argumentationen darstellt (vgl. Herzmann & Liegmann 2020, S. 79).[30]

Das Argument, dass Expert:innenwissen die Wurzel qualitativ hochwertigen pädagogischen Handelns darstelle, bietet Anschlussmöglichkeiten an die Idee einer reflexiven Qualitätsprüfung von Praxis auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen, die auch in den in Unterkapitel 2.1.1 betrachteten Differenzfiguren aufscheint. Das folgende Unterkapitel fokussiert diese Parallele.

2.1.3 Reflexion als Antwort auf ein geteiltes Praxismisstrauen

Während in Integrationsfiguren eine Nähe von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis gezeichnet wird, wird in Differenzfiguren vornehmlich betont, dass wissenschaftliches Wissen einen Gegenpart zu Praxisroutinen spielen müsse. Universitär begleitete Praxisphasen böten eine Gelegenheit für eine wissenschaftsgestützte Lehrer:innenbildung jenseits eines Eintrainiert-Werdens in Konventionen (vgl. Kramer & Pallesen 2019, S. 92). Praxisroutinen könnten durch einen forschend-reflektierenden Zugang, wie er etwa in Konzeptionen des forschenden Lernens gesucht wird, aufgebrochen und einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Hier vereinen sich zwei verschiedene Argumentationslinien zu der gemeinsamen Schlussfolgerung, dass wissenschaftliches Wissen für eine vertretbare und zeitgemäße pädagogische Praxis unabdingbar sei. Beiden Argumentationen ist ein Praxismisstrauen gemein. Dieses Misstrauen soll auch bei Lehramtsstudierenden kultiviert werden, während eine größere Akzeptanz für wis-

29 Auch wenn die Unterscheidung von *reflection-in-action* und *reflection-on-action* auch im deutschen Reflexionsdiskurs aufzufinden ist, werden die pragmatistischen Wurzeln des unterliegenden Praxisverständnisses selten im Detail rezipiert (vgl. kritisch hierzu Fraefel 2017, S. 57). John Dewey (1929), schreibt Erziehungspraxis eine inhärente wissenschaftliche Struktur zu (vgl. ebd., S. 13 f.). Dies scheint mit der im deutschsprachigen Reflexionsdiskurs eher prominenten Idee einer aufklärungsbedürftigen Praxis zu kollidieren. Tobias Leonhard und Simone Abels (2017) beschreiben *reflection-in-action* als untragbare Figur, da sie eine gefährliche Nähe zu einer „*Meister*lehre" (ebd., S. 50, Herv. im Orig.) aufspanne. Die an Deweys (1933) Konzeption von *reflective thinking* angelehnte Idee hingegen, Erfahrungen zu durchdringen und dadurch Lernprozesse zu generieren, ist im Lehrer:innenbildungsdiskurs prominent (vgl. etwa Busse 2021, S. 11). Rezeptionen von Dewey in kompetenztheoretisch ausgerichteten Modellen von Lehrer:innenprofessionalität und darin eingelagerte Theoriedifferenzen bieten Anlass zu einer eigenen Untersuchung.

30 Thomas Wenzl (2021) beschreibt die Forderung, Reflexivität im Zuge der Lehrer:innenbildung vermehrt zu fördern, als kompetenztheoretisch anschlussfähig, da Reflexivität in Form von Reflexionskompetenz als eine stabile Entität modelliert werde, die zum generativen Moment von Reflexion werde (vgl. ebd., S. 294).

senschaftliches Wissen zu fördern sei: Ein hochschuldidaktisches Ziel sei die Ausbildung einer „kritisch-reflexive[n] Distanz zur Schulpraxis, welche mit einer geringeren Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Inhalten einhergehen sollte“ (Bleck & Lipowsky 2020, S. 122). Während der Ausgangspunkt der Forderung nach einer reflexiven Lehrer:innenbildung in der Gegenwehr zu einem technologischen Wissenschaftsverständnis liegt (vgl. Herzog 1995, S. 259), verschiebt sich der argumentative Schwerpunkt im gegenwärtigen Reflexionsdiskurs auf die Abwehr unhinterfragter Praxisroutinen und -konventionen (vgl. hierzu auch Neuweg 2022, S. 208). Als probate Gegenwehr werden hier weniger pluralisierende Theorieperspektiven auf pädagogische Praxis (vgl. hierzu Cramer et al. 2019) als evidenzbasiertes Wissen der empirischen Unterrichtsforschung stilisiert (vgl. Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 180).
Trotz der unterschiedlichen Bedeutung, die Reflexion zugeschrieben wird, bleibt die Idee konsensfähig, dass Wissenschaft in einen engen Austausch mit pädagogischer Praxis gebracht werden müsse. „Vermeintlich professionelles Handeln und bewährte Routinen“ (Kastrup, Gröben & Ukley 2020) seien einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Diese sei durch eine „wissenschaftlich fundierte Reflexion“ (ebd.) zu leisten. Das hier aufscheinende Theorie-Praxis-Verhältnis ist zum einen antagonistisch, da Wissenschaft eine Distanz zur Praxis ermöglichen soll. Zum anderen wird suggeriert, dass wissenschaftliches Wissen Praxis innovieren könne. Diese Idee wird im folgenden Unterkapitel ausgeschärft.

2.2 Zwischen Sein und Sollen: Reflexion als Korrektiv

Eng verknüpft mit der im vorherigen Unterkapitel vorgestellten Differenzachse ist die Idee, dass Reflexion Praxiskonventionen aufbrechen und Praxis durch wissenschaftliches Wissen verbessern kann. Der Reflexionsbegriff bedient in dieser argumentativen Schneise die Funktion eines Korrektivs: Reflexion soll als ständige Prüfung der eigenen Arbeit fungieren (vgl. Berkemeyer et al. 2011, S. 227). Das Differenzverhältnis, das Reflexion als Korrektiv bearbeitet, liegt zwischen dem praktisch Realisierten und Besser-Möglichen und damit zwischen Sein und Sollen. Um den Reflexionsbegriff innerhalb dieses Differenzverhältnisses zu beleuchten, wird im Folgenden die Forderung nach einer reflexiven Lehrer:innenbildung vor dem Hintergrund der Fragen thematisiert, welche normativen Orientierungsgrößen relevant gesetzt werden und welches Ziel Reflexion bearbeitet. Dabei werden Diskursmotive aufgegriffen, die bereits im vorangegangenen Unterkapitel Thema waren, und auf die Differenz von Sein und Sollen ausgelegt. Auch unter dieser Fokussierung rückt ein diskursiv hervorgebrachtes Praxismisstrauen in den Blick, das ich als Umdeutung einer ethischen Argumentation lese.

2.2.1 Reflexion als Bearbeitung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns

Wie bereits dargestellt, wird die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns mit der hohen Verantwortung von Pädagog:innen gegenüber den Edukand:innen begründet (vgl. Häcker 2019a, S. 95). Ein Handeln, das potenziell verletzen kann, sei reflexiv zu bearbeiten (vgl. Leonhard 2018a, S. 213; Helsper 1996/2017, S. 533). Die paradoxale Struktur pädagogischen Handelns verunmögliche, dass eine nur von Routinen getragene Praxisbewältigung angemessen sein könne (vgl. Herzmann 2001, S. 41). Professionelle Pädagog:innen seien verpflichtet, die für die Klient:innen einfluss- und risikoreichen Entscheidungen begründen zu können (vgl. Combe 1996/2017, S. 518). Reflexion soll „eingeschliffene Scripts und routinisierte Handlungsmuster einer prinzipiellen Anfrage […] unterziehen“ (Helsper 2002, S. 77). Die ethische Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns, die in diesen Argumenten aufscheint, wird mit der Forderung nach einer wissenschaftlich basierten Lehrer:innenbildung verknüpft:

Pädagog:innen, die einen großen Einfluss auf das Wohl der Edukand:innen ausüben könnten, sollen ihr Handeln wissenschaftlich begründen können (vgl. Leonhard 2018a, S. 213; Ukley et al. 2019, S. 90; Gräsel 2019, S. 4). Während diese Begründungspflicht nicht notwendigerweise als Optimierungsbestrebung auszuweisen ist, ist doch die Grundbestrebung einer adäquateren Begründung pädagogischen Handelns über wissenschaftlich abgesichertes Wissen konsistent zur Stilisierung von Reflexion als Korrektiv. Reflexion bearbeitet hier also das „Rechtfertigungsproblem" (Häcker 2019a, S. 95) über die Referenz auf belastbare Wissensbestände. Die besondere Begründungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns wird mit dem Geltungsanspruch wissenschaftlichen Wissens verknüpft, dem eine höhere Legitimität als praktischen Wissensbeständen zugeschrieben wird (vgl. Helsper 2001a). Praktische Wissensbestände seien einer wissenschaftlichen Geltungsprüfung zu unterziehen. Dies sei insbesondere deshalb notwendig, weil Praxis zu funktionalen Abkürzungen, zur Selbstkonservierung und zur Reproduktion des Bestehenden neige (vgl. Kramer & Pallesen 2018). Dies sei – etwa vor dem Hintergrund der Gefahr, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu verfestigen – ein ethisches Problem, dem eine emanzipatorische Reflexivität entgegenzusetzen sei. Um diese fördern zu können, sei eine doppelte Professionalisierung notwendig, die neben einer praktischen Handlungsfähigkeit auch eine kritische Verhältnissetzung ermögliche.

Mit Blick auf den professionstheoretischen Argumentationshintergrund, in dem eine doppelte Professionalisierung bedeutsam ist, kann von einer Umdeutung im Lehrer:innenbildungsdiskurs gesprochen werden, in deren Zuge professionstheoretische Motive aus ihrem ethischen Argumentationsrahmen herausgelöst werden, indem dieser nicht mitrezipiert wird. Diese Umdeutung lässt sich wie folgt nachzeichnen: Das von Oevermann (2002) beschriebene Problem, dass ein subsumtionslogisches Vorgehen die Autonomie der Klient:innen gefährde (vgl. ebd., S. 25 f.), wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs kaum thematisiert. Stattdessen wird die in der Forderung nach einer doppelten Professionalisierung angelegte Figur der Brechung fester Einordnungen weniger auf verallgemeinernde Strukturen überhaupt, sondern vielmehr auf Praxiskonventionen ausgelegt. Dadurch wird ein ethisches Problem zu einem Optimierungsproblem.

Helsper (2001a) beschreibt eine der Handlungssituation nachgeordnete Bezugnahme auf „höhersymbolische Sinnwelten" (ebd., S. 11) als Reflexion. Da Reflexion mithilfe von wissenschaftlichen Wissensbeständen das Erfahrene erklären soll (vgl. ebd.), wird weniger eine Vermittlungs- als eine Subsumtionslogik aufgerufen. Hier ist anzumerken, dass Helsper (1996/2017) den Begriff der Subsumtion als Form der Einordnung unter etwas Allgemeines fasst, wobei letzteres auch Routinen beziehungsweise „technologisierbare[…] Procedere" (ebd., S. 532) umfassen kann: Ungebrochene Routinen seien inadäquat für professionelles pädagogisches Handeln, da sie der Singularität von Fällen nicht gerecht werden könnten und damit in ihrer Verabsolutierung ein ethisches Problem konstituieren würden (vgl. Helsper 2002, S. 78). Das fehlende Sensorium für Singularität könne dazu führen, dass den Adressat:innen des pädagogischen Handelns Unrecht getan werde (vgl. Helsper 2002, S. 81). Je mehr Wissen hingegen zur Verfügung stehe, desto schwieriger würden Subsumtionen, die die Frage nach dem angemessenen Handeln vereindeutigen (vgl. Helsper 1996/2017., S. 533). Auch die Operation der Rekonstruktion als Verstehensversuch eines Falls könne auf wissenschaftlichem Wissen aufbauen. Strukturtheoretisch betrachtet lassen sich die Begriffe von Subsumtion und Rekonstruktion daher nicht klar zu wissenschaftlichem Erklärungswissen einerseits und einer Sensibilität für die Situation andererseits zuordnen. Dadurch wird deutlich, warum Helsper (2001b) handlungsentlastete Reflexion als Chance begreift, die eigene „subsumtive Kategorisierung" (ebd., S. 93) zu hinterfragen. Reflexion wird mit dem ethischen Anspruch verbunden, Schüler:innen nicht zu verkennen: Die krisenhafte Begegnung mit dem

pädagogisch überantworteten Anderen stehe in der Gefahr, durch kategorisierende Normalisierungen bearbeitet zu werden (vgl. Helsper 2004, S. 72; Helsper 2018a, S. 129 f.). Eine probate Gegenwehr gegen eine voreilige Kategorisierung liege in der Ausbildung eines reflexiv-wissenschaftlichen Habitus, der die Krise – die Begegnung mit dem Unbestimmten – nicht scheue (vgl. Helsper 2018a). Dieser Habitus werde über die Einnahme einer „Forscherhaltung" (Lehmann-Rommel 2016, S. 44) erlangt, die eine Distanzierung von Praxiszusammenhängen impliziert. Auch wissenschaftlichen Einordnungen müsse mit Skepsis begegnet werden, da sie gerade aufgrund ihrer scheinbaren Neutralität Schließungen[31] erzeugen könnten (vgl. Helsper 2004, S. 72). Zugleich warnt Helsper (2002) davor, dass praktisches Lehrer:innenhandeln gerade von Normalisierungs- und Routinisierungstendenzen betroffen sei, von denen insbesondere eine Verstellungsgefahr für das Singuläre ausgehe (vgl. ebd., S. 78). Ein grundlegendes Misstrauen gegenüber der eigenen Praxis, das durch Reflexion kultiviert werden könne, biete ein Gegengewicht zu möglichen Entgleisungen professionellen Handelns (vgl. Helsper 2004, S. 66). Hier wird das Risiko der Verletzung der Klient:innen direkt mit der Notwendigkeit von Reflexion verbunden, die als distanzierte Beobachtung stilisiert wird. Die subsumtive Verstellungsgefahr, die Oevermann (1996/2017) wissenschaftlichem Wissen zuschreibt, wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs hauptsächlich in praktischen Routinen verortet (vgl. Helsper 2002, S. 78; Gößling 1995, S. 641; Dirks & Hansmann 1999, S. 13; de Boer & Braß 2019, S. 226). Dass auch wissenschaftliche Erklärungen durch die ihnen inhärente Verallgemeinerung die Komplexität von Situationen verkennen könnten (vgl. etwa Dietrich 2018, S. 280), ist keine dominante Diskursposition.[32]

Diese Distanz zur Praxis wird zu einem Qualitätsversprechen pädagogischen Handelns: Die Fähigkeit, eine „reflexive Distanz zur eigenen Berufsarbeit" (Meyer 2003, S. 101) aufzubauen, wird als Voraussetzung dafür konzipiert, diese gut ausüben zu können. Ohne diese Distanz gebe es keine kritische Verhältnissetzung zu „normativ vorgegebene[n] Praktiken" (Fraefel 2017, S. 56). Wenn Noviz:innen diese Praktiken „unhinterfragt adaptieren" (Krüger 2014, S. 259), werde eine möglicherweise überholte Praxis konserviert. Reflexion wird in diesem Zusammenhang als Möglichkeit stilisiert, etablierte Praxiskonventionen aufzubrechen und zu verändern: In einer durch die Universität zu kultivierenden Distanz liege das Potenzial, „vorfindliche Praxis zu transzendieren und zu innovieren" (Neuweg 2005, S. 218). Weniger die Sorge vor einer Verkennung des Falls, sondern das Ideal einer wissenschaftlich orientierten Praxis scheint konsensfähig zu sein. Pädagogische Praxis soll einer „reflexiven Prüfung, Kontrolle und Kritik" (Wyss 2013, S. 62) unterzogen werden, deren Referenz wissenschaftliches Wissen ist. Die Korrektivfunktion, die wissenschaftlichem Wissen hier zugedacht wird, verweist darauf, dass hier konkrete Forschungsergebnisse als abgesicherte Fakten und weniger Theorieperspektiven auf Unterricht gemeint sind. Die anzustrebende Reflexivität lässt sich als Bereitschaft beschreiben, Praxis mithilfe von „wissenschaftliche[n] Theorien auf den Prüfstand zu stellen" (Caruso, Martin & Woppowa 2020, S. 63). Dadurch wird eine ethisch akzentuierte Argumentation, die sich gegen eine Verkennung des Falls richtet, rekontextualisiert. Ein strukturtheoretisches Praxismisstrauen wird mit dem Gedanken fusioniert, dass Praxisgestaltung und Wissenschaft einander nicht fern sein müssen.

31 Mit dem Begriff der Schließung sind unirritierte Festschreibungen gemeint, in deren Folge bestimmte Annahmen nicht mehr hinterfragt werden.

32 Ausnahmen bieten etwa kasuistische Settings, die mit dem Anspruch verbunden werden, die Unpassung von Fällen zu wissenschaftlichen Erklärungen zu erfahren (vgl. etwa Herzmann et al. 2019; Paulus, Gollub & Veber 2020; Kuhlmann 2020; Helsper 2020). Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2018) warnen zudem explizit davor, dass ein nicht-professionalisierter Habitus sich auch in ingenieurialen Wissensanwendungen zeigen könne (vgl. ebd., S. 49).

Dieses Praxismisstrauen mag mit der Deutungsmächtigkeit von Evaluationsstudien zu tun haben – so wird die Notwendigkeit von Reflexion etwa durch die mangelnde Qualität pädagogischer Praxis gerahmt, die durch PISA aufgedeckt worden sei (vgl. Wyss 2013, S. 17). Nach Jörg Schlömerkemper (2003) sei durch internationale Evaluationsstudien der Innovationsbedarf der Lehrer:innenbildung offengelegt worden, der wiederum eine Innovation der Lehrer:innenhandelns fördern soll. Eine reproduktive Ausbildungskonzeption reiche für die zeitgemäße Gestaltung von Unterricht und Schule nicht mehr aus. Die Antwort, die er auf diesen Bedarf formuliert, liegt in einer forschungsbasierten Professionalisierung, die Innovation ermögliche. Für diese Innovation sei eine „theorieorientierte und methodengestützte Reflexion der eigenen Praxis" (ebd., S. 186) seitens der Praktiker:innen ausschlaggebend. Wenn diese sich selbst als Forschende verstehen, sei eine gestärkte Akzeptanz für erziehungswissenschaftliche Forschung auf „einer übergeordneten Ebene" (ebd.) zu erwarten, die die Forschungsergebnisse in der Praxis noch wirksamer werden lasse. Forschendes Lernen wird somit zu einem Vehikel für eine erhöhte Akzeptanz wissenschaftlicher Forschungsergebnisse im Selbstverständnis von Praktiker:innen erklärt. Je stärker, so lässt sich zuspitzen, pädagogische Praxis durch wissenschaftliches Wissen angeleitet und orientiert werde, desto höher sei ihre Qualität.

2.2.2 Zur ethischen Dimension praktischer Reflexivität

Während die Forderung nach einer reflexiven Lehrer:innenbildung im dominanten Lehrer:innenbildungsdiskurs eine Verwissenschaftlichung einer aus sich heraus nicht reflexionsfähigen Praxis nahelegt, wird Praxis im Kontext von Aktionsforschung von sich aus reflexiv verstanden: Ein historisch verankertes Anliegen der Aktionsforschung liegt darin, die Stimme von Praktiker:innen gegenüber Fremdbestimmungen zu stärken (vgl. etwa Stenhouse 1975; Elliott 1998). Praxis ist in diesem Verständnis nicht auf eine äußere Verbesserung angewiesen, sondern ihr wird ein eigenes Streben nach Qualität zugesprochen. Praktiker:innen als rational urteilende Akteur:innen sei ein Handlungsspielraum anzuvertrauen (vgl. Elliott 2001, S. 560 f.). Das Vertrauen in die Rationalität des praktischen Urteilens hängt mit der Überzeugung zusammen, dass evidenzbasiertem Wissen nicht die Autorität zugesprochen werden könne, Praxis anzuleiten und zu verbessern (vgl. Carr 2006, S. 147). Ein Reflexionsbegriff, der an dieses Wissenschaftsverständnis anschließt, ist daher nicht auf eine maximale Distanzierung von Praxis zugunsten ihrer wissenschaftlichen Aufklärung ausgelegt, wie es in strukturtheoretisch akzentuierten Argumentationen der Fall ist.

Auch wenn Wissenschaft nicht als Korrektiv gegenüber der Praxis ausgewiesen werden kann, bleibt Wissenschaft relevant: Praxis und Wissenschaft werden im Zuge einer pragmatistischen Theorietradition als verwoben gedacht (vgl. Hofer 2013, S. 315). Praxis wird in diesem Rahmen nicht als aufklärungsbedürftig verstanden (vgl. Carr 2006, S. 155). Stattdessen wird der Praxis eine eigene Rationalität und mit dieser zusammenhängenden Reflexivität zugeschrieben, die eine Form von *educational research* ermöglicht, die sich nicht durch den Austritt aus Praxiszusammenhängen und mit diesen verbundenen normativen Anliegen definiert (vgl. Elliott 2006, S. 170 f.; Carr 2007, S. 284). Diese Reflexivität sei anders als eine praxisexterne Rationalität untrennbar mit der Geschichte der Praxis verklammert und könne diese selbst zum Gegenstand machen, ohne aus ihr auszutreten (vgl. Carr 2007, S. 282). Der anvisierte Modus der Selbstreflexion bleibt mit der Praktiker:innenperspektive und den mit dieser verbundenen Wertbindungen verklammert. Dadurch handelt es sich um einen ethisch nicht desinteressierten Reflexionsmodus. Diese ethische Färbung spiegelt sich auch im Begriff der Evidenz, der sich im Kontext von Aktionsforschung von einer in pädagogischen Diskursen populären Idee evidenzbasierter Praxis unterscheidet: Während letz-

tere die empirische Klärung der Wirkungsfrage erzieherischer Maßnahmen in den Blick nimmt, wird Evidenz im Kontext von Aktionsforschung immer auch ethisch verstanden (vgl. Bellmann 2020a, S. 15): Es geht um Evidenzen zu den real empfundenen Konsequenzen des Erzogenwerdens, die im Kontrast zu Erziehungszielen stehen können und bei der Reflexion als Suche nach Angemessenheit in den Blick geholt werden müssen (vgl. Brookfield 1995, S. 15 f.). Im deutschen Diskurs betont etwa Andreas Dick (1996) die Notwendigkeit, Lehrer:innenforschung vor dem Hintergrund einer humaner zu gestaltenden Schulpraxis zu konzipieren (vgl. ebd., S. 8). Eine ethische Füllung des Evidenzbegriffs ist im dominanten Diskurs um empirische Unterrichtsforschung nicht präsent.

In diesem pragmatistisch geprägten Praxisverständnis ist Reflexion nicht das Vehikel einer praxisfremden Rationalität. Stattdessen wird Praxis, die um ihre eigene Angemessenheit bemüht ist, eine eigene Reflexivität zugesprochen (vgl. Kemmis 2012, S. 895). Es geht also nicht um ein äußeres Korrektiv, das Praxis durch Reflexion zur Seite gestellt wird, sondern um eine inhärente Bestrebung von Praxis, ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. Hier scheinen Verbindungen auf, die dieser Praxisbegriff zu einer aristotelischen Tradition innehat, in der Praxis eigene Ziel- und Wertdimensionen zugeschrieben werden, die keine äußeren Sollgrößen darstellen. Ein derartiges Praxisverständnis steht dem dominanten Reflexionsdiskurs entgegen, wie im folgenden Unterkapitel zuzuspitzen ist.

2.2.3 Kybernetische Reflexion

Während sowohl in strukturtheoretisch justierten Argumentationen als auch im Kontext der Aktionsforschung von der Idee Abstand genommen wird, Wissenschaft könne Praxis instruieren, wird wissenschaftlichem Wissen im dominanten Lehrer:innenbildungsdiskurs eine praxisverbessernde Funktion zugesprochen (vgl. etwa Kilimann, Krüger & Winter 2020, S. 336 f.). Diese soll durch den Einsatz von Reflexion als Korrektiv wirksam werden, indem die Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens auf ihre Qualität hin überprüft wird. Reflexion wird dabei als Vehikel modelliert, mit dessen Hilfe wissenschaftliches Wissen in Praxis eingespeist werden könne (vgl. Wyss 2013, S. 57; Schlömerkemper 2003, S. 186). Wyss (2013) skizziert einen Zusammenhang zwischen dem großen Interesse an der Idee von *reflective teaching* mit einem positivistischen Wissenschaftsverständnis (vgl. Bengtsson 1995, S. 23; Wyss 2013, S. 57). Hier deutet sich ein konträres Verständnis zu der Rahmung von Reflexion als Ausdruck einer posttechnokratisch gedachten Lehrer:innenbildung an (vgl. hierzu Berndt, Häcker & Leonhard 2017, S. 9 f.). Reflexion wird so zu einem Praxiskorrektiv, das einer wissenschaftlich festgelegten Sollgröße zuarbeitet: Die Evidenz empirischer Unterrichtsforschung wird eingeschliffenen Praxisroutinen gegenübergestellt (vgl. Mönig 2013, S. 188; Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 180). So ergeben sich Passungen zwischen der Forderung nach einer reflexiven Lehrer:innenbildung und der Evidenzbasierung von Unterricht, die Johannes Bellmann (2020a) als Ausdruck eines gemeinsamen „conventional wisdom" (ebd., S. 34) beschreibt.

In einem antagonistisch justierten Verhältnis von Wissenschaft und Praxis werden das Offenhalten von Deutungsmustern und das Aufbrechen des Schon-Gewussten zentral gesetzt, sodass ein affirmativer Einsatz wissenschaftlichen Wissens kontraintuitiv wirkt. Praxis und Theorie werden in strukturtheoretisch akzentuierten Argumentationen als in einem „*Differenzverhältnis*" (Kunze 2016, S. 98, Herv. im Orig.) stehend begriffen. Eine kategorisierende Verallgemeinerung des singulären Falls sei unzulässig (vgl. ebd.). Ein gemeinsames Moment von strukturtheoretischen Argumentationen und Diskursen um empirische Unterrichtsforschung lässt sich jedoch in einem geteilten Praxismisstrauen verorten, das im vorangegangenen Unterkapitel herausgearbeitet wurde: Sowohl eine Idee von Wissenschaft, die Praxis aufzuklären sucht, als auch

die angenommene Reflexionsbedürftigkeit von Praxis modellieren wissenschaftliches Wissen als ein praxisverbesserndes Moment, das in Reflexion Gestalt annehmen soll. Praxisroutinen könnten der Komplexität von pädagogischem Handeln nicht gerecht werden. Dieses Argument leistet eine Verquickung von strukturtheoretischen Gehalten mit Motiven des Optimierungsdiskurses, die in dem Konsens mündet, dass Praxis ein wissenschaftliches Korrektiv benötige. Wissenschaftliches Wissen bekommt darin einen praxisinstruierenden Charakter zugesprochen (vgl. kritisch hierzu Rothland 2020a, S. 281 f.; Artmann et al. 2013, S. 148). Auf die Schieflage, dass in dieser Reflexionsforderung nur die Praxis, nicht aber das als gesichert geltende wissenschaftliche Wissen zum Reflexionsgegenstand werde, weist Bellmann (2020a) hin. Um ein Gefühl für die Ungewissheit pädagogischen Handelns zu fördern, müssten nicht nur praktische, sondern auch wissenschaftliche Überzeugungen befragt werden (vgl. ebd., S. 33).
Wenn wissenschaftliches Wissen über gute pädagogische Praxis als äußere Referenzgröße festgesetzt wird, wird Reflexion zu einer kybernetischen Bewegung. Reflexion beschreibt dann den Abgleich pädagogischer Praxis zu einer feststehenden Sollgröße (vgl. etwa Hilzensauer 2017; Nicolas 2013; Schellenbach-Zell et al. 2018; Lambrecht & Bosse 2020). Der Gedanke, dass Reflexion als Unterbrechung und Befragung des Selbstverständlichen von ethischer Bedeutung sein könnte, wird in dieser kybernetischen Reflexionsidee konterkariert. In einer Optimierungslogik geht es gerade nicht darum, bestehende Praxis auf ihre Vertretbarkeit hin zu befragen, sondern darum, sie effizienter zu machen. Einer Kritik an der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen durch die Konservierung institutioneller Praktiken ist diese Optimierungslogik scharf entgegengesetzt.
Anders verhält es sich mit Blick auf die Betonung der Ungewissheit pädagogischen Handelns, da die Nicht-Feststellbarkeit der Angemessenheit pädagogischer Praxis mit einer festgelegten Sollgröße kollidiert. Die ethische Korrektivfunktion, die Reflexion hier annehmen kann, ist nicht auf ein festgelegtes Ziel, sondern auf ein nicht stillzustellendes Bemühen um Angemessenheit gerichtet.
Während dieses Bemühen um Angemessenheit auf einer Verhältnissetzung der Praktiker:innen zu ihrer eigenen Praxis angewiesen ist, wird das, was angemessene Praxis sein kann, durch die Setzung eines präformierten Sollens vereindeutigt. Diese Tendenz, die eine Feststellung der reflexiven Verhältnissetzung anhand objektivierter Größen beschreibt, wird im folgenden Unterkapitel näher betrachtet, das die für den Reflexionsbegriff klassische Differenzachse von Subjekt und Objekt fokussiert.

2.3 Zwischen Subjekt und Objekt: Reflexion als Objektivierung

Abstrahiert lässt Reflexion sich als Thematisierung des eigenen Zur-Welt-Seins beschreiben: Reflexion bearbeitet die Schnittstelle von Subjekt und Objekt und vermittelt so zwischen Erfahrenem und Erfahrendem (vgl. etwa Müller 2010, S. 33). In dieser Vermittlung werden ein Welt- und ein Selbstbezug zueinander relationiert, wobei diese Elemente je nach Reflexionsverständnis unterschiedlich gewichtet werden können (vgl. Neuweg 2021, S. 463). Mit Blick auf den Lehrer:innenbildungsdiskurs ist auf der Basis der bislang herausgearbeiteten Tendenzen zu sagen, dass dem Reflexionsbegriff über den Bezug auf wissenschaftliches Wissen eine objektivierende Funktion zugesprochen wird: Reflexion fordert eine distanzierte Forschendenperspektive zur Praxis ein. Inwiefern diese Forschendenperspektive eine lebendige Beziehung zur reflektierten Praxis auflöst und damit die Funktion einer Objektivierung annimmt, soll in diesem Unterkapitel betrachtet werden. Diese Tendenz ist dabei nicht bloß als Implikation, sondern als programmatische Forderung im Lehrer:innenbildungsdiskurs auszuweisen. Durch Reflexion soll ein unmittelbares Verhältnis zur Praxis überwunden werden, indem das Reflexionssubjekt eine Beobachtendenperspektive

einnimmt. Um dies nachzuzeichnen, werde ich in Unterkapitel 2.3.1 ein mit der Reflexionsforderung einhergehendes Überschreitungs- und Objektivierungsideal beleuchten. In Unterkapitel 2.3.2 nehme ich hingegen dissidente Positionen in den Blick, die von dieser Reflexionskonzeption abrücken oder sie kritisch in den Blick nehmen. Abschließend werden zentrale Beobachtungen zur Modellierung von Reflexion als Objektivierung gebündelt (2.3.3).

2.3.1 Reflexion als Überschreitung

Das Subjekt bildet den Ansatzpunkt der Professionalisierungsbemühungen. Vor dem Hintergrund der Überlegung, dass das zu professionalisierende Subjekt mit einer eigenen Geschichte in die Lehrer:innenbildung eintritt, soll es in der Lage sein, sich selbst zum Gegenstand von Reflexion zu machen. Biographische Vorerfahrungen seien prägend – und möglicherweise einschränkend – für gegenwärtige Wahrnehmungsmuster und Handlungsspielräume (vgl. Bolland 2011, S. 59). Eine kontingenzbewusste Selbstreflexion ermögliche eine neue Verhältnissetzung zur eigenen Praxis. Reflexion wird also als Zugriff auf das eigene Gewordensein in Relation zum eigenen Handeln konzeptioniert (vgl. etwa Helsper 1995/2006, S. 26; Prange & Strobel-Eisele 2006, S. 195; Henn 2021, S. 150). Feindt (2007) spricht von einer Reflexivität zweiter Ordnung (vgl. ebd., S. 247), die die eigene Perspektive auf Praxis mit den darin gültigen Unterscheidungen in den Blick nehmen könne. Reflexion als Moment des Durchdringens verspricht einen Zugang zu tiefsitzenden Überzeugungen und Werthaltungen (vgl. etwa Larrivee 2008, S. 90; Junghans & Feindt 2020, S. 243; Eysel 2006, S. 37 f.). Durch Reflexion könne die Kontingenz dieser Überzeugungen aufscheinen, wodurch diese zu einem Grad veränderbar würden. Das Bewusstmachen von eingeschliffenen Deutungsmustern helfe dabei, diese in ihrer Geltung einzuklammern und andere Interpretationen von Situationen zuzulassen (vgl. Christof 2018, S. 24). Dadurch könnten auch andere Umgangsweisen mit diesen Situationen eröffnet werden. Das Reflexionssubjekt müsse dafür „eigene Erlebnisse und das Involviertsein darin auf den Prüfstand zu stellen, um auf der Basis dieser Prüfung die eigenen pädagogischen Überzeugungen und Handlungsstrategien gegebenenfalls zu korrigieren“ (Herzmann & Proske 2014, S. 34). Hier wird ein emanzipatorisches Motiv des Reflexionsbegriffs aufgerufen, das auf der Ebene des Reflexionssubjekts verortet ist: Reflexion soll die Überschreitung und Überwindung von kritikwürdigen Verhaftungen ermöglichen.

Eine Möglichkeit, einen Zugang zum eigenen Zur-Welt-Sein zu entwickeln, wird als Habitusreflexion modelliert (vgl. etwa Kramer & Pallesen 2019; Helsper 2018a; 2018b; Bressler & Rotter 2018). Helsper (2018a) spricht sich für die professionalisierende Wirkung einer „expliziten Reflexion des Impliziten“ (ebd., S. 131) aus, die eine Beleuchtung des eigenen Herkunftshabitus leisten soll. Sympathien und Antipathien, die mit habituell erworbenen Distinktionen von Eigenem und Fremdem verbunden seien, müssten reflexiv aufgebrochen werden. Dieses Aufbrechen sei notwendig, da Lehrer:innen für alle Schüler:innen in gleicher Weise verantwortlich seien und eine Privilegierung der ‚habitusnahen‘ Schüler:innen zu Gerechtigkeitsproblemen führe. Gerade bei einer Ferne zum eigenen Herkunftshabitus werde das eigene Positioniertsein reflexionsbedürftig.[33] Diesem Herkunftshabitus soll durch Professionalisierungsprozesse ein zweiter Habitus entgegengesetzt werden: Helsper beschreibt den wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Chance, Fremdes gerade nicht zu scheuen oder abzuwehren. Eine derartige Abwehrreaktion sei hingegen als Reaktion des Herkunftshabitus zu erwarten (vgl. Helsper 2018a, S. 129–131).

33 Die Prominenz des Habitusbegriffs in strukturtheoretischen und berufsbiographischen Argumentationen unterstreicht, dass diese beiden Schneisen im Lehrer:innenbildungsdiskurs insbesondere professionssoziologische Theorieanleihen machen, während sich kompetenztheoretische Argumentationen durch die Zentralstellung von Wissensdomänen in einem psychologischen Rahmen bewegen.

Der Anspruch an Reflexion, die Alltagsperspektive des unmittelbaren Zur-Welt-Seins zu überschreiten, zeigt sich besonders deutlich in der Konzeption von Instrumenten, die die Qualität von Reflexion messbar machen sollen: Operationalisierungen für die Bestimmung von Reflexionsqualität nehmen eine Hierarchisierung vor, in der „Erklärungen […] mit Bezug auf theoretisches Vorwissen" (vgl. Wyss 2013, S. 128) als anspruchsvoller eingestuft werden als der Rekurs auf persönliche Erfahrungen (vgl. ebd.). Besonders deutlich wird das in einer empirischen Studie von Eysel (2006), in der das Reflexionsniveau von Studierenden über die Analyse von Portfolios untersucht wird. Eysel beschreibt eine anspruchsvolle Reflexion als *„distanzierende[…] Objektivierung"* (ebd., S. 114, Herv. im Orig.). Die unterschiedenen Reflexionsniveaus fassen das am konkreten Erleben orientierte Beschreiben als niedrigste Stufe, während zunehmende Abstraktionsgrade über die Angabe handlungsbezogener Begründungen hin zu Analyse und Kritik führen sollen (vgl. ebd., S. 116). Eysel orientiert sich an der Unterteilung von Reflexionsniveaus nach Neville Hatton und David Smith (1995) sowie Fred Korthagen (2001/2008). Kernidee ist dabei, dass das Abstraktions- und Kritikniveau der Aussagen steigt (vgl. Eysel 2006, S. 112 f.). Diese Abstraktionsbewegung lässt sich als ein zunehmendes ‚Herauszoomen' aus dem konkreten Erfahren hin zu einer distanzierten Beobachtendenperspektive umschreiben, aus der größere Zusammenhänge und Kontexte in den Blick kommen sollen. Interessant ist, dass die Studie nicht nur für eine hochschulinterne Reflexionskonzeption, sondern auch für schulpraktische Reflexionssituationen als maßgebend betrachtet wird (vgl. Rahm & Lunkenbein 2014, S. 246). Das Reflexionsideal einer distanzierenden Objektivierung wird somit für Schulpraxis und Universitätsveranstaltungen gleichsam ratifiziert.
Die möglichst objektivierte Perspektive, die in einer anspruchsvollen Reflexion angestrebt wird, wird mit einer Forschendenperspektive in Verbindung gebracht: Eine Rückbindung von professionellem Handeln an die Methoden empirischer Sozialforschung sei deshalb sinnvoll, da diese der häufig verzerrten Alltagserfahrung überlegen seien (vgl. van Ophuysen et al. 2017, S. 283 f.). Im Vergleich zu einer wissenschaftlich standardisierten Erkenntnisweise sei der Aussagewert von Praxisreflexionen ohne wissenschaftliche Methodisierung gering (vgl. Leonhard 2020a, S. 21). Die Forschendenhaltung, die das Reflexionssubjekt annehmen soll, wird im diskursiven Mainstream mit einem ganz bestimmten Forschungs- und Wissenschaftsverständnis verbunden, demzufolge die Forschenden nicht in die beforschte Praxis involviert sind. Das Reflexionssubjekt wird in diesem Zuge zu einem Beobachtendensubjekt, das distanziert zum Reflexionsgegenstand positioniert ist. Reflexion gilt dann als anspruchsvoll, wenn die Norm einer objektivierenden Distanzierung erfüllt ist, die eine Herauslösung aus unmittelbaren Zusammenhängen zugunsten einer Orientierung an methodisch gesicherten Wissensbeständen beschreibt. Da diese Vorstellung einer wissenschaftlich fundierten Reflexivität als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität gehandelt wird, ist die im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Professionalitätsvorstellung mit einem aus Praxiserfahrungen herausgelösten Beobachtendensubjekt verklammert. Diese epistemisch privilegierte Perspektive dieses Beobachtendensubjekts objektiviert die reflexive Prüfung pädagogischer Praxis. Reflexion als Objektivierung korrespondiert daher mit den in den Unterkapitel 2.1 und 2.2 betrachteten Einsätzen des Reflexionsbegriffs: Methodisch abgesichertes Wissen zum objektivierenden Korrektiv einer konservativen Praxis.

2.3.2 Dissidente Positionen

Neben der nachgezeichneten Objektivierungstendenz, die sich in der Gleichsetzung des idealen Reflexionssubjekts mit einem Beobachtendensubjekt spiegelt, sind auch Gegenentwürfe im Reflexionsdiskurs aufzufinden. Hier sind sowohl Konzeptionen von Reflexion zu nennen, die von der Norm der objektivierenden Distanzierung abweichen, als auch kritische Hinweise

auf problematische Implikationen der Forderung nach Reflexion im Lehrer:innenbildungsdiskurs. Beispiele für beide Richtungen werden im Folgenden kurz vorgestellt.
Tobias Leonhard (2020a) beschreibt, dass der Anspruch, in schulpraktischer Reflexion einen Ausstieg aus handlungsleitenden Orientierungen zugunsten objektivierter Aussagen zu vollziehen, realitätsfern und fehlgeleitet sei (vgl. ebd., S. 17 f.).[34] Die Einlassung auf Schulpraxis könne nicht mit einer gleichzeitigen Forderung nach Distanzierung verbunden sein. Stattdessen gehe die Einlassung auf Schulpraxis mit einer Distanzierung von Wissenschaft einher – und anders herum; die Einlassung auf Wissenschaft generiere eine Distanzierung von Schulpraxis (vgl. Leonhard 2020b, S. 48). Die gleichzeitige Forderung von Einlassung und Distanzierung überfrachte die Erwartungen an die differenten Ausbildungsräume im Lehramtsstudium.
Die von Leonhard (2020b; 2018b) akzentuierte Trennung von Wissenschafts- und Schulpraxis spielt in Argumentationskontexten der Aktionsforschung eine weniger prominente Rolle. Stattdessen wird hier eine Praktiker:innen- beziehungsweise Handelndenperspektive gerade zum Ausgangspunkt von Reflexion erhoben: Die Bedeutung eines standortgebundenen Subjekts wird explizit betont (vgl. Feindt 2019). Die Reflexion von Praxis gehöre untrennbar zu der Verantwortung von Lehrer:innen (vgl. Stenhouse 1975, S. 163).[35] Reflexion aus Akteur:innenperspektive ist dann nicht als objektivierende Überschreitung des verantwortlich eingebundenen Handlungssubjekts zu denken. Lawrence Stenhouse (1975) betont in seiner Auslegung der Figur „The Teacher as Researcher" (ebd., S. 142), dass der Einwand, die von Akteur:innen gewonnen Erkenntnisse könnten nicht objektiv sein, ein Scheinproblem sei: Eine engagierte Perspektive aus der ersten Person sei kein zu minimierendes Problem, sondern die Möglichkeitsbedingung von Reflexion (vgl. ebd., S. 157). Für eine verantwortliche Reflexion pädagogischer Praxis sei die Perspektive von einem „interested actor in the situation" (ebd.) unabdingbar. Eine anschlussfähige Idee von Reflexion zeichnet Gert J. J. Biesta (2019), indem er gerade subjektive Erfahrungsqualitäten als Ausgangspunkt für einen reflexiven Zugang zu einer Praxis validiert, in die das Reflexionssubjekt eingebunden ist (vgl. ebd., S. 125).
Ilka Lüsebrink (2014) hebt als Chance der Reflexion von Fallinterpretationen hervor, sich mit dem eigenen Selbst-Welt-Verhältnis in einer nicht-objektivierenden Weise auseinanderzusetzen. Ein gefühlsbasierter Zugang zu Fällen soll dafür nicht delegitimiert oder durch objektivierte Zugänge ersetzt werden. Stattdessen biete Reflexion eine Gelegenheit, Erfahrungen über das eigene Erfahren zu machen (vgl. ebd., S. 454 f.). Dieser Gedanke ist auch für Malte Brinkmann (2020a) zentral, der Kontexte forschenden Lernens als Möglichkeitsräume auszeichnet, in

34 Interessant ist hier, dass Leonhard (2020a) zwar den Anspruch an Reflexion, eine Objektivierung zu leisten, in praktischen Reflexionsformaten einklammert, ihn jedoch in wissenschaftlichen Kontexten forciert. Die Kritik an Objektivierung betrifft also die Unangemessenheit des Ortes, an dem sie eingesetzt wird, nicht die Form selbst.

35 Aufgrund der schieren Fülle und der jeweiligen historischen Spezifik kann der amerikanische beziehungsweise anglophone Reflexionsdiskurs hier nicht im Detail berücksichtigt werden. Dennoch ist auffällig, dass etwa Kenneth Zeichner und Daniel Liston (1987; 1996/2014) als vielzitierte Diskursprotagonisten aktiv auf zwei Seiten der *reflective action* verweisen: „orientations (towards open-mindedness, responsibility, and whole-heartedness) and skills (of keen observation and reasoned analyses) which lead to reflective action" (Zeichner & Liston 1987, S. 24). Es scheint, als sei hier die zweite Seite der von Zeichner und Liston geleisteten Bestimmung von *reflective action* deutlich rezeptionserfolgreicher gewesen als die erste. Im Zuge dieser Rezeption wird auch der Verantwortungsbegriff umgedeutet: Wyss (2013) betont in ihrer Rezeption von Zeichner und Liston, dass der Begriff *responsibility* nicht auf die Moral eines Menschen, sondern auf dessen Fähigkeit rekurriere, sein eigenes Handeln im Kontext einer kognitiven Aktivität zu überprüfen (vgl. ebd., S. 52).

denen Vorerfahrungen reflexiv werden können. Das Einklammern bestimmter Weltzugänge könne neue Erfahrungsweisen eröffnen (vgl. ebd., S. 76). Kongruent zu dieser Argumentation beschreibt Anke Redecker (2020) forschendes Lernen „jenseits von Empiriehörigkeit" (ebd., S. 239) als Möglichkeit der Pluralisierung von Deutungsmustern. Die Notwendigkeit dieser Pluralisierung bringt sie mit der Ungewissheit pädagogischer Interaktionen in Verbindung (vgl. ebd., S. 243). Passend dazu fasst Udo Ohm (2020) forschenden Lernens als Chance, eine reflexive Haltung zu entwickeln, die Uneindeutigkeit nicht zu minimieren versucht, sondern das Zweifeln auf Dauer stellt (vgl. ebd., S. 235).
Das Wechseln von Orientierungsrahmen, das die denkbaren Anschlussmöglichkeiten an eine Handlungssituation verändert, wird bei Jan-Hendrik Hinzke (2020) vor dem Hintergrund einer wissenssoziologischen Theorieperspektive zum konstitutiven Moment von Reflexion (vgl. ebd., S. 94 f.). Damit wendet er sich gegen die Idee, dass eine Relationierung von praktischen Erfahrungen und Theoriegehalten Reflexion konstituiere. Die Rekonstruktion der Theorieeinsätze in Praktikumsberichten zeige, dass Theorieverweise gerade nicht mit einem Prozess des Umdeutens und Neurahmens verbunden sein müssten – stattdessen würden Praxiserfahrungen unter Theoriefiguren subsumiert (vgl. ebd., S. 102).
Unter den dissidenten Positionen sind auch solche aufzuführen, die die Implikationen der allgegenwärtigen Forderung nach Reflexion kritisch beleuchten. So wird Reflexivität etwa als „Bekenntnisstruktur" (Reh 2004, S. 360) problematisiert; die Aufforderung zur Reflexion fordere dazu auf, Konformität zu beteuern (vgl. Macfarlane 2011; Fendler 2003). Ein fungierendes ‚Konformitätsgebot' ist ein wiederkehrender Befund der empirischen Untersuchungen der Reflexionspraxis in der schulpraktischen Ausbildung (vgl. etwa Wernet 2006). Zugleich ist Reflexion in universitären Settings ebenfalls an bestimmte Erwartungen geknüpft, die von den Studierenden bedient werden müssen (vgl. Idel & Schütz 2017; Rosenberger 2017; Artmann et al. 2017). Die Ansprüche, die an Reflexion gestellt werden, spiegeln sich in der empirischen Betrachtung von Reflexionspraxis (vgl. etwa Bennewitz & Grabosch 2018; Pallesen, Schierz & Haverich 2018). Diese normative Aufladung beeinflusst wiederum die Reflexionspraxis der Studierenden, die Häcker (2019a) als „defensiv-strategisch" (ebd., S. 82) auszeichnet: Studierende begegnen dem Reflexionsimperativ mit einer Orientierung an dem, was sie als das normativ Gewünschte annehmen (vgl. ebd.). Häcker charakterisiert diesen Modus des defensiven Reflektierens als Gegenstrategie zu einer zudringlichen Selbstoptimierungsformel. Eine normierte, routinierte Reflexion sei ein Effekt der institutionalisierten Reflexionsforderung, die etwas zu zeigen einfordere, das sich einer Herstellung eigentlich entziehe (vgl. Matter & Brosziewski 2014, S. 34). Hedda Bennewitz und Anna Grabosch (2018) geben zu bedenken, dass Reflexionspraktiken, die von Studierenden als zu erledigende Aufgabe des Studiums erfahren werden, nicht professionalisierend sein könnten: Wenn Reflexion die Selbstverständlichkeit etablierter Ordnungen fragend in den Blick nehmen soll, ist ihre Institutionalisierung paradox (vgl. ebd., S. 116).
Angesichts des dominanten Forschungsverständnisses im Lehrer:innenbildungsdiskurs warnt Bellmann (2020a) davor, dass ein eigentlich auf die Förderung von Reflexivität zielendes Programm selbst ein reduktionistisches Verständnis von pädagogischer Praxis fördern könne: Pädagogische Praxis komme häufig nur in Form von messbaren Größen in den Blick. Forschungsprojekte Studierender seien dann kleine Varianten der empirischen Sozialforschung, wobei bereits die Fokussierung auf quantitative Methoden nur einen ganz bestimmten Blick auf die Praxis generiere (vgl. ebd., S. 24 f.). Diese Engführung werde selbst nicht reflektiert (vgl.

ebd., S. 31).[36] Eine derartige Normalisierung von forschendem Lernen gehe daher mit problematischen Implikationen für den Gegenstand pädagogischer Praxis einher (vgl. ebd., S. 34).
Kritisiert wird der Reflexionsbegriff als Teil einer Logik, in der eine Responsibilisierung des Individuums zentral ist (vgl. etwa Matter & Browszieswski 2014; Häcker 2019b; Lehmann-Rommel 2004). In Anlehnung an Michel Foucault (1977/1994) kann Reflexion als Disziplinierungstechnik analysiert werden, die über Subjektivierungsprozesse ins Werk gesetzt wird (vgl. Fendler 2003; Sitomaniemi-San 2015). Der Aufruf zur Selbstreflexion wird im Zuge der Erforschung von Steuerungsmechanismen als Teil „gouvernementale[r] Regierungspraktiken" (Lehmann-Rommel 2004, S. 266) analysiert. Gesteigerte Reflexionsanforderungen responsibilisieren das Subjekt, während strukturelle, überindividuelle Aspekte abgeblendet werden (vgl. Moore 2007, S. 128 f.). Einschlägige Analysen lassen sich vor allem im anglophonen Diskurs ausmachen, in denen der Reflexionsbegriff im Zuge der Personalisierung politischer Probleme in den Fokus genommen wird (vgl. etwa Swan 2008, S. 386). Im deutschen Diskurs findet sich etwa die Warnung, dass die Aufforderung zur Reflexion einen deprofessionalisierenden Effekt haben könne, wenn mit dieser Aufforderung die Tendenz einhergeht, strukturelle Probleme als individuelle zu betrachten (vgl. Häcker, Berndt & Walm 2016, S. 268).[37]
Neben diesen machtkritischen Überlegungen wird die Gefahr fokussiert, in der Überbetonung eines reflexiv-distanzierten Weltzugangs die Bedeutung anderer Modi des Erlebens abzublenden (vgl. Häcker 2017, S. 28). Eine übersteigerte Reflexivität könne lähmend wirken und den reibungslosen Ablauf von Praxis behindern (vgl. Neuweg 2017, S. 92). Häcker (2017) warnt davor, dass die fortdauernde reflexive Beschäftigung mit Ambivalenzen Unzufriedenheit hervorbringen könne.
Hinsichtlich der Funktion des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs werden gerade in jüngeren Beiträgen Bedenken geäußert, dass der Reflexionsbegriff überladen und bedeutungsarm sei (vgl. Berndt, Häcker & Leonhard 2017; Wenzl 2021; Wyss & Mahler 2021). Auch wenn die Bedeutung des Reflexionsbegriffs als „Gravitationszentrum" (Neuweg 2021, S. 460) des Lehrer:innenbildungsdiskurses als hoch eingeschätzt wird, ist zugleich zu bemerken, dass skeptische Gegenstimmen lauter werden. Zweifel an der professionalisierenden

36 Ludwig Huber (2009) setzt forschendes Lernen als Dimension relevant, mit deren Hilfe Erkenntnisse nicht nur passiv konsumiert, sondern selbst generiert und geprüft werden könnten. Die so zu kultivierende Reflexivität in der Tradition einer „‚Bildung durch Wissenschaft'" (ebd., S. 13) versteht er als emanzipatorisches Moment (vgl. hierzu auch Heinrich 2017, S. 164 f.). Damit zeichnet er eine Nähe zu dem Begründungskontext der hochschuldidaktischen Implementation forschenden Lernens: Letzteres wird mit der Demokratisierung der Hochschule in Verbindung gebracht, da ein gemeinsames Nicht-Wissens im Forschen enthierarchisierend wirke (vgl. Huber 2009, S. 13 f.). Während also ein emanzipatorisches Moment von Forschung für die Demokratisierung der Hochschule angesetzt wurde, verschiebt sich der Fokus dieser Emanzipationsbewegung im Lehrer:innenbildungsdiskurs: Eine hinterfragende und vermeintliche Selbstverständlichkeiten kritisch prüfende Forschendenhaltung soll überkommene Praxisroutinen entlarven (vgl. etwa Fichten 2010b, S. 271 f.; Bastian 2011, S. 39). Wenn im Mainstream-Verständnis forschenden Lernens eine Gegenwehr gegenüber einer der Praxis unterstellten Areflexivität eingeschrieben ist, erscheint diese Defizitzuschreibung dem emanzipatorischen Grundmotiv entgegenzustehen.

37 Während die hypostasierte Sichtbarkeit und individuelle Verantwortbarkeit der Praktiker:innen in neoliberalen Kontexten problematisiert wird, ist das Problem, das Reflexion im Kontext von Aktionsforschung bearbeiten soll, die bildungspolitische Bevormundung und Unsichtbarkeit der Praktiker:innen. Ein wesentlicher Unterschied der jeweiligen Reflexionsbegriffe liegt darin, ob das Reflexionssubjekt als eines aufgerufen wird, das die eigene Praxis kritisch in den Blick nehmen soll, oder als eines, das sich als Praktiker:in zu bildungspolitischen Forderungen positionieren kann.

Wirkung von universitär und schulpraktisch organisierten Reflexionsgelegenheiten, die durch die empirische Untersuchung dieser Settings verstärkt werden, sollen in Kapitel 3 in den Blick genommen werden.

2.4 Bündelung der Diskurssichtung

Der Reflexionsbegriff erfüllt in verschiedenen Argumentationsschneisen unterschiedliche Funktionen, die mit der unterschiedlichen Modellierung der Beziehung von Wissenschaft und Praxis zusammenhängen. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass diese unterschiedlichen Argumentationsschneisen in konsensfähigen Annahmen zusammenlaufen, die mit einem dominanten Reflexionsideal im Lehrer:innenbildungsdiskurs zusammenhängen. Differenzen wie gemeinsame Tendenzen sollen im Folgenden als Resümee der Diskursordnung gebündelt werden.
Reflexion soll die Begründungspflicht pädagogischen Handelns bearbeiten. Diese Begründungspflicht wird mit der Ungewissheit pädagogischer Interaktionssituationen und der gleichzeitig hohen Verantwortung der professionellen Pädagog:innen gegenüber den ihnen Überantworteten in Verbindung gebracht (vgl. Leonhard 2018a, S. 213; Helsper 2001a, S. 9). Reflexion wird als Antwort auf das Risiko konzipiert, dass professionelles pädagogisches Handeln Macht zu Ungunsten der Klient:innen ausüben könnte. Reflexion sei daher ethisch geboten (vgl. Helsper 2001b, S. 93). Diese ethische Argumentationslinie wird in strukturtheoretischen Argumentationen mit der Singularität von Fällen verknüpft: Da pädagogisches Handeln nicht standardisierbar sei, aber zugleich zur Alltagsbewältigung auf Routinen angewiesen sei, stehe es in der Gefahr, die eigene Komplexität zu banalisieren, indem Fälle unter Routinen subsumiert würden. Reflexion spielt hier einen Gegenpart: Durch Reflexion sei die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns offenzuhalten, die praktisch durch Praxisroutinen und Konventionen geschlossen werde (Helsper 1996/2017, S. 533). Reflexion wird hier als Öffnung konzipiert.
Ebenfalls in Verbindung mit der Begründungspflicht pädagogischen Handelns steht der Anspruch, dass Lehrer:innenhandeln wissenschaftlich zu fundieren sei (vgl. Helsper 2001a, S. 12). Auch hier wird die Verantwortung von Pädagog:innen gegenüber verletzbaren Schüler:innen als Notwendigkeit dafür angeführt, dass professionelle Pädagog:innen ihre Praxis auf der Grundlage von wissenschaftlichem Wissen reflektieren können sollen. Interessant ist aber, dass die Funktion, die wissenschaftliches Wissen hier übernehmen soll, eine fundierte Rechtfertigbarkeit des Handelns darstellt. Reflexion kann somit auch als Schließung fungieren. Diese Absicherung steht der Argumentation entgegen, dass Reflexion gerade eine Öffnung von Sicherheiten leisten soll. Es scheint, als verschiebe sich der Öffnungsanspruch auf die Praxis: Reflexion wird zu einem Praxiskorrektiv. Im Zuge dieser Korrektivfunktion von Reflexion werden Argumentationen des Optimierungsdiskurses anschlussfähig an die Reflexionsforderung. In dieser Argumentationsschneise geht es weniger um die Vertretbarkeit als um die Frage, ob die Praxis dem aktuell gültigen wissenschaftlichen Wissen entspricht.
Neben dieser Prüfung soll Reflexion wissenschaftliches Wissen in die Praxis transportieren (vgl. Matter & Brosziewski 2014, S. 32). Hier ist das Problem, auf das Reflexion antwortet, der Konservatismus der innovationsbedürftigen pädagogischen Praxis. Die Förderung von Reflexion in der deutschsprachigen Lehrer:innenbildung habe auch deswegen keine lange Tradition, weil zwischen Wissenschaft und Praxis eine Differenz vermutet werde. Reflexion hingegen stehe dafür, wissenschaftliches Wissen in praktisches Handeln zu überführen (vgl. Wyss 2013, S. 57).

Das kommt der kompetenztheoretisch prominenten Idee nahe, dass wissenschaftliches Wissen in Praxis wirksam werde (vgl. Baumert & Kunter 2013, S. 28; vgl. hierzu auch Hummrich 2021, S. 32 f.). Da wissenschaftlichem Wissen hier eine praxisgestaltende Funktion zukommt, ist Reflexion auch hier als Schließung auszuweisen.
Über die drei Differenzachsen hinweg ist eine Ambivalenz zwischen Öffnung und Schließung nachzuzeichnen, in der sich der Reflexionsbegriff bewegt: Ein Öffnungsanspruch wird mit dem Reflexionsbegriff verbunden, wenn dieser praktische Routinen oder subjektive Theorien aufbrechen soll. Zugleich wird eine Schließungsfigur bemüht, wenn Reflexion als Absicherung der Vertretbarkeit bestimmter Handlungsweisen durch eine wissenschaftlich fundierte Begründung oder als Grundlage für eine wissenschaftsbasierte Gestaltung pädagogischer Praxis dargestellt wird. In verschiedenen Modellierungen von Reflexion ist der Konsens zu finden, dass Reflexion eine auf objektivierten Wissensbeständen aufbauende Überschreitung von Praxisroutinen leisten soll. Die strukturtheoretisch formulierte Warnung vor illegitimen – schließenden – Praxisroutinen[38] eröffnet Anschlüsse an die Forderung, wissenschaftliches Wissen zur Optimierung einer unzeitgemäßen Praxis nutzbar zu machen. Die Anspruchsebenen werden miteinander verknüpft, indem ein verantwortliches und verantwortbares Lehrer:innenhandeln als ein wissenschaftlich durchdrungenes figuriert wird (vgl. Combe & Kolbe 2004a, S. 853; Leonhard 2018a, S. 213). Diese Schein-Nähe führt zu Ambivalenzen, die sich etwa mit Blick auf die Frage zeigen, ob Wissenschaft mittelbar durch eine forschende Grundhaltung oder unmittelbar in Form von propositionalen Wissensbeständen als praxisrelevant modelliert wird. Je nach Akzentuierung wird entweder eine Öffnungs- oder eine Schließungsfigur aufgerufen. Schlömerkemper (2003) argumentiert etwa, dass Forschungsergebnisse praktisch wirksamer werden könnten, würden Praktiker:innen sich verstärkt als Forschende verstehen. Gleichzeitig verweist er darauf, dass es nicht nur um konkretes Wissen, sondern vielmehr einen produktiven Umgang mit Ungewissheit gehe (ebd., S. 188). Ähnliche argumentative Inkonsistenzen können im Diskurs um forschendes Lernen ausgemacht werden: Bellmann (2020a) sieht das Ziel einer reflexiven Grundhaltung, die durch Formate des forschenden Lernens kultiviert werden soll, durch die Engführung des Forschungsverständnisses auf quantitative Zusammenhangsprüfungen konterkariert. Constanze Berndt und Thomas Häcker (2017) bringen diese Diskrepanz mit der Überlegung in Verbindung, dass eine reflexive Haltung methodisch deutlich anspruchsvoller nachzuzeichnen sei als die Referenz auf spezifische Wissens- und Theoriegehalte (vgl. ebd., S. 250), sodass sich allein ‚operationalisierungslogisch' der Fokus auf die letzteren verenge.
Eine weitere scheinbare Nähe geht von dem Begriff der Ungewissheit aus, der mit dem Reflexionsbegriff verklammert wird: Cramer et al. (2019) beschreiben die Betonung der Ungewissheit des Lehrer:innenhandelns als tragenden Konsens aller Hauptströmungen des Lehrer:innenbildungsdiskurs (vgl. ebd., S. 402; vgl. hierzu auch Busse 2021, S. 15). Diese Ungewissheit liegt aber auf unterschiedlichen Ebenen: Professionelles Handeln muss strukturtheoretisch betrachtet reflexiv mit der Ungewissheit umgehen, weder durch wissenschaftliches Wissen noch durch Praxisroutinen ein lückenlos angemessenes Reagieren auf einen Fall sichern zu können (vgl. Herzmann 2021, S. 51). Eine professionalisierende Dimension von Forschung wird darin ver-

38 Die problematische Dimension der Schließung besteht einerseits in der Selbstimmunisierung der Praxis gegenüber ihrer eigenen Prekarität: Das Eingehen auf den singulären Anderen, das konstitutiv ein Problem bleiben muss, wird durch Routinen abgeblendet (vgl. Helsper 2002, S. 78). Andererseits werden Schließungen hinsichtlich des gemeinsam verhandelten Gegenstands als Verunmöglichung von Bildungsprozessen gerahmt (vgl. Combe & Gebhard 2012, S. 30; Paseka & Schrittesser 2018, S. 49). Der Begriff der Krise wird dadurch bildungstheoretisch gewendet (vgl. Bonnet, Paseka & Proske 2021, S. 8 f.).

ortet, einen Umgang mit Ungewissheit einzuüben. Helsper (2020) schreibt dem Erleben der Unzulänglichkeit von verallgemeinernden Kategorisierungen, das in universitären Kontexten durch die Teilnahme an Forschungsprozessen ermöglicht werden könne, einen propädeutischen Wert zu: Die Spannung von Singulärem und Allgemeinem sei vergleichbar zu dem Konflikt im Lehrer:innenhandeln, der sich aus der Notwendigkeit ergebe, Einzelfällen gerecht zu werden und den Alltag mit Routinen zu bewältigen (vgl. ebd., S. 165).

Die Ungewissheit des kompetenztheoretischen Paradigmas bezieht sich auf die nicht-linear gedachte Kopplung von Unterricht und Lernen (vgl. Kunter & Voss 2008, S. 90). Da aber in der Forschung zur Lehrer:innenkompetenz deklarative Wissensbestände der Lehrenden mit dem Lernerfolg von Schüler:innen korreliert werden (vgl. Kunter & Baumert 2013, S. 348), wird nahegelegt, dass ein wissenschaftsbasiert gestalteter Unterricht umso lernwirksamer sei. Die Ungewissheit wird weniger in der Nicht-Identität von verallgemeinernden Wissensbeständen und Einzelfällen als in der Rezeption des Angebots auf Rezipient:innenseite verortet (vgl. hierzu Panenka, Epp & Kunina-Habenicht 2021, S. 126).[39] Die unsichere Relation von Lehrer:innenwissen und lernwirksamen Unterricht liegt also nicht zentral in der Unbestimmbarkeit des letzteren, sondern in der Kontingenz von Kommunikation begründet.

Gebündelt lassen sich die folgenden zentralen Ambivalenzen hervorheben: Während Reflexion auf die Differenz von Wissenschaft und Praxis verweist, verspricht der Reflexionsbegriff zugleich eine wissenschaftliche Fundierung praktischen Handelns. Diese Ambivalenz spiegelt sich in den unterschiedlichen argumentativen Modellierungen von Reflexion als Korrektiv: Zum einen wird die Notwendigkeit der Distanzierung und Abstraktion zum Qualitätsmerkmal von Reflexion erhoben (vgl. etwa Wyss 2013, S. 55). Zum anderen wird Reflexion als Möglichkeit skizziert, eine Handlung auf ihre Passung zu einem vorgegebenen Referenzrahmen zu prüfen (vgl. etwa Hilzensauer 2017, S. 85). Die auf der Ebene der Praxis eingeforderte kritische Distanz kollidiert mit der gleichzeitigen Setzung verbindlich gültigen wissenschaftlichen Wissens. Der Aufruf zu einem reflexiven Hinterfragen verengt sich auf die Praxis, während wissenschaftliches Wissen als probates Mittel für dieses Hinterfragen gilt. Dadurch wird das wissenschaftlich Gültige auch zum Richtmaß des praktisch Guten. Damit ist ein Reflexionssubjekt verklammert, das sich zu der Frage nach angemessenem Handeln auf der Basis objektivierten Wissens verhalten soll. Trotz der verschiedenen Theoriehintergründe und Begründungslinien, die in die Forderung nach Reflexion und Reflexivität in der Lehrer:innenbildung Einzug halten, bildet sich ein dominanter Reflexionsbegriff heraus, dessen Kern eine wissenschaftliche Prüfung von Praxisroutinen seitens eines distanzierten Reflexionssubjekts ist.[40]

Während bereits in Kapitel 2 empirische Studien zu Reflexion aufgegriffen wurden, sollen diese in Kapitel 3 noch einmal dezidiert in den Blick kommen. Gerade die Operationalisierung des Zugangs zu Reflexion sowie die forschungsseitige Verhältnissetzung zu den Ergebnissen sind aussagefähig für ein diskursives Reflexionsideal, das sich in der Praxis nicht kongruent nachweisen lässt.

---

39 Es ist zu überlegen, ob Reflexion in Bezug auf den Lehrer:innenbildungsdiskurs die Unverfügbarkeit der Lehrer:innenbildung als Erziehungssituation bearbeitet: Das Vermittlungsmoment zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen über Unterrichtsqualität und deren Rezeption durch die Adressat:innen der Lehrer:innenbildung wird in der Reflexionsfigur individualisiert (vgl. Rothland 2020b, S. 137). Wenn Reflexion zwischen objektivierte Wissensbestände und deren subjektiven Beherzigung gestellt wird, wird der Kontingenz der Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung, die etwa im doppelten Angebot-Nutzungs-Modell betont wird (vgl. Cramer & Drahmann 2019, S. 24), Rechnung getragen, indem sie auf die Rezipient:innenseite verlagert wird.

40 Aufgrund der Ausrichtung der differenten Diskursstimmen auf einen gemeinsamen Fluchtpunkt hin (vgl. hierzu Thompson 2021, S. 22; Bellmann 2020a, S. 16) lässt sich hier von einem Dispositiv sprechen, das sich um den Reflexionsbegriff spannt.

3 Forschungsstand: Empirische Studien zu Reflexion im Kontext der universitären und schulpraktischen Lehrer:innenbildung

Nachdem in Kapitel 2 argumentative Schneisen im Reflexionsdiskurs vorgestellt worden sind, betrachte ich in diesem Kapitel empirische Studien zu Reflexion im Kontext der Lehrer:innenbildung. Der Fokus liegt dabei auf Studien, die hinsichtlich des empirisch untersuchten Gegenstands dem Untersuchungsvorhaben dieser Arbeit nahekommen.
Die Sichtung der Studien kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern dient der Vertiefung der Frage, was unter Reflexion verstanden wird, die in der Operationalisierung des Vorhabens, Reflexion empirisch zu fassen, zwangsläufig beantwortet werden muss. In der Ordnung der Studien unterscheide ich zwischen Reflexionsformaten in universitären Kontexten, der universitär begleiteten und der darauffolgenden Schulpraxis. Diese Unterscheidung ist Ausgangspunkt für eine Beobachtung: Das, was als universitäres Reflexionsideal hervorgebracht wird, scheint sich von dem zu unterscheiden, was in schulpraktischen Reflexionssituationen passiert.

3.1 Reflexion als Forschungsgegenstand in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung

Die in diesem Unterkapitel aufgeführten Studien untersuchen Reflexion im Kontext der ersten Phase der Lehrer:innenbildung. Dabei lassen sich zwei Orte unterscheiden, an denen Reflexion zum Gegenstand wird: Im Folgenden werden zunächst Studien in den Blick genommen, die Reflexion in universitären Kontexten fokussieren (3.1.1). Anschließend werden Untersuchungen von Reflexion in Unterrichtsnachgesprächen betrachtet, die Teil von universitär begleiteten Praxisphasen im Lehramtsstudium sind (3.1.2).

3.1.1 Reflexion in universitären Kontexten

Grob lassen sich bei der Sichtung empirischer Annäherungen an Reflexion zwei Schneisen unterscheiden: Eine erste Schneise fragt nach dem Reflexionsniveau von Studierenden (vgl. Eysel 2006; Roters 2012; Hilzensauer 2017; Leonhard 2008; Leonhard & Rihm 2011; Nicolas 2013; Wehner & Weber 2018; Klempin 2019; Totter & Egli 2021). Das impliziert, dass eine Idealtypik vorliegt, an der Realisationen von Reflexion gemessen werden. Eine zweite Schneise lässt sich als qualitative Analyse der Strukturlogik von Reflexionssituationen in universitären Settings beschreiben. In diesen Settings werden Studierende aufgefordert, Praxissituationen theoriebasiert zu analysieren. Hier sind zumeist selbsterlebte Situationen gemeint (vgl. Herzmann & Proske 2014, S. 34), aber auch ‚fremde' dokumentierte Praxisausschnitte können zum Reflexionsgegenstand werden. Auch Studien, die diese Reflexionssituationen beleuchten, gehen von bestimmten Ansprüchen an Reflexion aus, die mit der untersuchten Reflexionspraxis relationiert werden (vgl. etwa Bauer 2019; Kunze 2017; Herzmann, Artmann & Wichelmann 2017).[41] Herzmann et al. (2019) beschreiben die Förderung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als normativen Referenzrahmen von

41 Neben dieser Logik der Relationierung von Reflexionswirklichkeit und Anspruch ist eine explorative Annäherung an das Reflexionsverständnis von Studierenden zu nennen: Berndt und Häcker (2017) untersuchen in einer Interviewstudie, was Studierende unter Reflexion verstehen. Als Reflexionssubjekt zeichnen die befragten Studierenden einen „distanziert-äußeren Beobachter" (ebd., S. 247), der von erhöhter Ebene auf das eigene Denken und Handeln blickt.

strukturtheoretisch fundierten Untersuchungen zur Vollzugswirklichkeit von Hochschulveranstaltungen (vgl. ebd., S. 9).
In der ersten Schneise von Studien sind quantitative Designs üblich, da das Vorkommen von vorab definierten Reflexionsniveaus das Erkenntnisinteresse ausmacht (vgl. etwa Eysel 2006; Leonhard et al. 2010; Hilzensauer 2017). Ziel dieser Studien ist weniger, Reflexion als Phänomen zu umreißen, sondern vielmehr das Messen und Evaluieren der „Reflexionsqualität [...] nach theoriegeleiteten Kriterien" (Eysel 2006, S. 123). Um die Reflexionsqualität messbar zu machen, werden bestimmten Ausprägungen von Reflexionsniveaus in den zumeist schriftlich vorliegenden Reflexionen Studierender Zahlenwerte zugeteilt. In Anlehnung an Hatton und Smith (1995) findet häufig eine vierstufige Einteilung Verwendung.[42] Auf der ersten Stufe wird eine reine Beschreibung ohne reflexives Moment verortet, während die zweite Stufe eine beschreibende Reflexion als Deutung und Rechtfertigung von Unterrichtsereignissen beinhaltet. Die dritte Stufe kennzeichnet eine dialogische Reflexion aus einer „distanzierte[n] Außenperspektive" (Artmann et al. 2013, S. 139) mit mehreren Deutungsmöglichkeiten. Auf der vierten und höchsten Stufe wird eine kritische Reflexion veranschlagt, die sich durch die Befragung des Geschehenen unter Rekurs auf den gesellschaftlichen und historischen Kontext auszeichnet (vgl. Hatton & Smith 1995, S. 40 sowie erläuternd Artmann et al. 2013, S. 139).
Tobias Leonhard und Thomas Rihm (2011) konkretisieren die Stufen der Reflexionstiefe nach Hatton und Smith, denen sie eine nicht ausreichende Auflösung zuschreiben. Dafür ergänzen sie die Stufen um die Frage, ob die Annahmen, auf deren Basis die Aussagen getroffen werden, expliziert werden und auf welcher Wissensgrundlage aufbauen (vgl. ebd., S. 257). Eine auf wissenschaftliches Wissen rekurrierende Begründung wird als höherwertig eingestuft als eine subjektive Theorie.[43] Während sich diese Differenzierung auf die Reflexionstiefe als Analyse- und Abstraktionsniveau von Aussagen bezieht, wird zudem die Reflexionsbreite als Analysekategorie genutzt, die danach fragt, was überhaupt zum Reflexionsgegenstand wird. Der Fokus der Reflexion variiert zwischen Beobachtungen, die auf die handelnden Individuen Bezug nehmen, und solchen, die auf den gesellschaftlichen Kontext der reflektierten Situationen rekurrieren (vgl. Leonhard et al. 2010, S. 114 f.; Leonhard & Rihm 2011, S. 246 f.; Wandeler & Nelson 2015, S. 138 f.).
Die bereits in Unterkapitel 2.3.1 erwähnte Einteilung von Reflexionsniveaus nach Eysel (2006) unterscheidet vier Stufen. Je näher sich die Ausführungen an der persönlichen Wahrnehmung bewegen, desto niedriger wird die Distanzierung und Abstraktion eingestuft. Neben dieser Stufung des Reflexionsniveaus wird auch die „Reichweite der Betrachtungstiefe" (Eysel 2006, S. 114) kategorisiert, wofür eine Abstufung der Formen des „In-der-Welt-Seins" (ebd.) nach Hans-Jürgen Pfistner (1987) als Grundlage dient.[44] Pfistner unterscheidet drei Modi: Als einen schlichten Modus des In-der-Welt-Seins beschreibt er bloße Wahrnehmung, die ohne eine zweite Ebene der Wahrnehmung in ihrer Unmittelbarkeit nicht gebrochen werde (vgl. ebd., S. 269). Für die folgende Stufe der einfach-reflexiven Weise des In-der-Welt-Seins ist hingegen

42 Auch wenn bisweilen darauf verwiesen wird, dass die Stufen nicht hierarchisierend zu verstehen sind (vgl. Nelson & Wanderer 2015, S. 138), liegt in der Anlage der Stufung eine Logik, die eine Hierarchie andeutet. Im deutschsprachigen Lehrer:innenbildungsdiskurs wird eine Niveauunterscheidung hingegen mit der Qualität der Reflexion verknüpft (vgl. etwa Eysel 2006).

43 Die Messung von erreichten Reflexionsniveaus korrespondiert häufig mit der Annahme, dass Reflexivität zwar in Grundzügen als Humanspezifikum gelten, aber in Bezug auf die Profession erlernt und kultiviert werden könne (vgl. Häcker 2019a, S. 98 f.; Roters 2012, S. 285).

44 Auch Häcker (2012) führt diese Einteilung als Analytik ein, mit der Reflexionsstufen unterschieden werden könnten.

kennzeichnend, dass das Ich einzelne Wahrnehmungen sondiert und benennt. Die dritte und höchste Stufe transzendiert diese zweite Stufe dahingehend, dass die hinter der identifizierenden Wahrnehmung stehende Ordnung selbst thematisch wird. Ein infiniter Regress durch immer höhere Überschreitungen wird ausgeschlossen, da weder die Möglichkeit einer trennscharfen Unterscheidung hoher Reflexionsniveaus noch deren sprachliche Realisierbarkeit gegeben sei (vgl. Pfistner 1987, S. 12 f.).[45]

Eine an dieser Analytik orientierte Einteilung von Reflexionsniveaus von Studierenden führt zu einem Enttäuschungsbefund: Eysel (2006) betont, dass die Reflexionsprodukte hinter dem Anspruch an eine komplexe Relationierung von Theorie und Praxis zurückbleiben (vgl. ebd., S. 129). Das Fehlen von abstrahierenden und kritischen Reflexionen wird in der Analyse von Lerntagebüchern, E-Portfolios und der Interpretation von Fallvignetten bestätigt (vgl. Schlag & Hartung-Beck 2016; Totter & Egli 2021; Wehner & Weber 2018). Diejenigen Reflexionsstudien, die den Erfolg einer reflexionsfördernden Intervention evaluieren (vgl. etwa Hilzensauer 2017; Leonhard & Rihm 2011), bestätigen, dass diese Interventionen – etwa bestimmte Lehrkonzeptionen – dazu geeignet seien, Reflexion auf ein höheres Niveau zu bringen.

Auch innerhalb der zweiten Schneise von Studien, die sich durch eine stärker explorative Zuwendung zur Struktur von Reflexionspraxis auszeichnet, werden Anspruchsverfehlungen nachgezeichnet. Der Anspruch, in universitären Formaten eine Irritation von eingeschliffenen Deutungsmustern zu erfahren, stehe im Widerspruch zu dem, was sich als Logik der Situation rekonstruieren lasse (vgl. Bennewitz & Grabosch 2018; Paseka & Hinzke 2018; Artmann et al. 2013; Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018). Entgegen der Intention leiste Fallarbeit der Normalisierung des Blicks auf Unterrichtssituationen Vorschub. Der universitäre Anspruch, einer reflexiven Professionalisierung zuzuarbeiten, wird durch die empirische Annäherung an die Vollzugswirklichkeit von Lehrveranstaltungen vor allem in seiner Krisenhaftigkeit beleuchtet (vgl. Herzmann & Proske 2020, S. 658). Das wiederkehrende Forschungsergebnis, dass zahlreiche studentische Perspektiven einen distanziert-analytischen Blick auf pädagogische Praxisbeispiele vermissen lassen, interpretieren Herzmann et al. (2019) als Zeichen dafür, dass ein derartiger Blick in Konflikt zu lebenspraktisch bewährten Orientierungen und Deutungsmustern trete (vgl. ebd., S. 10). Mit Blick auf Fallinterpretationen in Seminarkontexten verweist Katharina Kunze (2017) darauf, dass die operative Logik von Wissenschaft, Schon-Gewusstes aufzubrechen, sich in den Interpretationen der Studierenden verliert, die sich auf gemeinsam geteiltes Alltagswissen beziehen (vgl. ebd., S. 224). Die Studierenden fielen zwar nicht aus mangelnder Bereitschaft, aber aus fehlender Übung in Normalisierungs- und Schließungstendenzen zurück (vgl. ebd., S. 224–226). Dadurch, dass eine wissenschaftliche Perspektive eine „empathische Perspektivübernahme“ (Kunze 2017, S. 224) verhindere, werde sie als inadäquat zu Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme erfahren (vgl. ebd.), sodass praxisnähere Argumentationsmuster vor einem wissenschaftlichen Zugriff geschützt würden (vgl. ebd.). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt Angela Bauer (2019): Sie untersucht die Besprechung von Unterrichtsvideos in einem universitären Seminarkontext. Auch hier sei ein „quasi-beratender Modus“ (ebd., S. 91) mit einem Fokus auf Bewältigungsstrategien anstelle einer analytischen Perspektive nachzuzeichnen. Eike Wolf und Saskia Bender (2021) kritisieren, dass eine Vermittlung zwischen einer wissenschaftlich-theoretischen Annährung an Praxis und einer hand-

45 Der Begriff des In-der-Welt-Seins birgt eine Nähe zur Philosophie Martin Heideggers. Heideggers Warnung vor einer objektivierenden Verdinglichung (vgl. Heidegger 1967, S. 420) spielt in Pfistners Ausführungen allerdings keine Rolle. Pfistner (1987) erläutert hierzu, dass der Begriff aus einer existenzialphilosophischen in einen erfahrungswissenschaftlichen Rahmen verlegt werde (vgl. ebd., S. 5 f.).

lungspraktisch-engagierten Perspektive in der Forderung nach Reflexion angelegt sei (vgl. ebd., S. 192–194). Dies überfrachte und verwässere die Idee einer doppelten Professionalisierung.
Nicht nur die Verhaftung in praktischen Orientierungsmustern kann einer hinterfragenden Reflexion entgegenstehen; auch affirmative Bezüge auf wissenschaftliches Wissen kann der Herstellung schließender Gewissheiten Vorschub leisten. In einer Studie von Artmann et al. (2013) werden Portfolios von Lehramtsstudierenden in Bezug auf den Anlass der Reflexion, die Wissensbezüge und das Reflexionsniveau untersucht. Ein Ergebnis ist dabei, dass die Wissensanwendung auch eine schließend-affirmative Form annimmt und damit nicht zu einer Pluralisierung der Interpretationsmöglichkeiten praktischer Erfahrungen genutzt wird (vgl. ebd., S. 147). Es werden eine schließende und eine abwägende Reflexionsform unterschieden, die mit verschiedenen Argumentationsmustern zusammenhängen: Während eine schließende Reflexion auf eine Bewertung von Unterrichtssituationen gerichtet sei und dabei „handlungssichernde Gewissheiten" (ebd., S. 143) reproduziere, zeichne sich eine abwägende Reflexion durch Multiperspektivität und Werturteilsfreiheit aus. In allen untersuchten Beispielen finde sich ein schließendes Argumentationsmuster (vgl. ebd., S. 148). Zu einem ähnlichen Befund kommen May Jehle und Philipp McLean (2020) in einer Analyse von seminarbegleitenden Portfolios, in denen Unterrichtsvideos Gegenstand einer theoriebasierten Reflexion werden sollen. Die Analyse der von den Studierenden geleisteten Wissensbezüge ergibt, dass diese überwiegend die Gestalt einer „Eindeutigkeit herstellenden Schließung" (ebd., S. 205) annehmen. Petra Herzmann, Michaela Artmann und Eva Wichelmann (2017) untersuchen, wie Studierende innerhalb eines universitären Seminarkontextes auf die gemeinsam gelesene Theorie bei der Analyse videographierter Unterrichtsvignetten Bezug nehmen. Anhand des Materials werden ein technologischer, ein abwägender und ein theoriegestützter Typus unterschieden (vgl. ebd., S. 181–185). Während der technologische Typus die Nützlichkeit von Theorie an ihrer Anwendbarkeit bemisst, formuliert der abwägende Typus die Grenze von Theorie in der Komplexität von Praxis. Dieser Modus wird als reflexiv ausgewiesen.[46] Der theoriegestützte Typus hingegen betrachtet Theorie als Wahrnehmungshilfe im Sinne eines „Analyse-Medium[s]" (ebd., S. 185). Die unterschiedlichen Rezeptionsmuster der Studierenden werden selbst als Hinweis auf eine kontingente Rezeption des universitären Angebots durch die Studierenden verstanden (vgl. ebd., S. 187).[47]
Bereits die sozialtheoretische Grundierung der meist qualitativ arbeitenden Studien der zweiten Schneise verunmöglicht die Rückführung eines geringen Reflexionsniveaus auf die individuelle kognitive Leistung der Studierenden. Stattdessen kommen institutionelle Strukturen in den Blick, die das beeinflussen, was als Reflexion aufgeführt werden kann. Anhand der Analyse theoriebasierter Praktikumsberichte schließt Hinzke (2020) darauf, dass ein subsumtiver Einsatz von Theorie die Anforderungen an das Verfassen eines Praktikumsberichts bediene, darü-

46 Alle Modi des theoriegeleiteten Bezugnehmens auf Unterrichtspraxis werden als Reflexion beschrieben, aber nicht notwendigerweise als reflexiv qualifiziert. Hier zeigt sich eine Differenzierung zwischen Reflexion als Modus des Bezugs auf pädagogische Praxissituationen und Reflexivität als grenzbewusste Verhältnissetzung zu Theorieperspektiven.

47 Mögliche Konflikte zwischen erziehungswissenschaftlichen Theoriegehalten und Praktiken der Lehrer:innenbildung werden etwa in dem von Jeanette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler herausgegebenen Band „Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit" (2018) verhandelt. Stefan Müller (2018) konzipiert Reflexivität als „gemeinsam geteiltes Bezugsproblem" (ebd., S. 173), indem er herausarbeitet, dass sowohl Erziehungswissenschaft hinsichtlich der pädagogischen Professionen als auch die Lehrer:innenbildung hinsichtlich ihrer Ausbildungssubjekte eine Reflexivität annehmen muss, um eine Wirksamkeitsannahme halten zu können, die nicht hinter die Formulierung des Technologiedefizits zurückfällt.

ber hinaus aber dem der Untersuchung unterlegten Reflexionsbegriff, Handlungsprobleme neu rahmen und bearbeiten zu können, nicht entspreche (vgl. ebd., S. 102).[48] Das Bedienen der Reflexionsanforderungen als eine in die Praxis des Studierens eingelagerte Bedingung untersuchen Till-Sebastian Idel und Anna Schütz (2017) und weisen darauf hin, dass die Dualisierung von Reflexivität und Routinisierung nicht aufgehe: Reflexion sei selbst als routinierte, in normalisierten Bahnen verlaufende Praxis zu beschreiben (vgl. ebd., S. 208). Auch Artmann et al. (2017) verweisen darauf, dass die Universität als Ort des Anspruchs, etablierte Normen zu hinterfragen und zu überschreiten, selbst in eine Ordnung des Sagbaren eingelassen ist (vgl. ebd., S. 231).

Eine explizite Kritik an der Defizitzuschreibung einer fehlenden Reflexionsfähigkeit von Studierenden üben Petra Herzmann und Anke B. Liegmann (2020): Die Einteilung studentischer Reflexionsprodukte in verschiedene Niveaustufen stelle keinen bewährten Forschungszugang zu Reflexion dar – dieser führe bloß in eine wiederkehrende Defizitbekundung (vgl. ebd., S. 82). Angelika Paseka und Katharina Kuckuck (2020) stellen zur Diskussion, inwiefern eine Transformation der Deutungsrahmen und Interpretationsmuster bei Studierenden durch Reflexion universitär leistbar und anhand von schriftlichen Produkten nachzuhalten sein kann (vgl. ebd., S. 255 f.).

Trotz der Differenzen zwischen den Schneisen, die mit differenten methodologischen Prämissen und Gegenstandsverständnissen einhergehen, erscheint insgesamt konsensfähig, dass Reflexion mit einer distanzierten, theoriegeleiteten Perspektive assoziiert wird (vgl. hierzu Herzmann 2021, S. 51). Reflexionen, die nah an den konkreten Erfahrungen einer pädagogisch handelnden Person verbleiben, werden in ihrem Niveau als niedrig eingestuft oder als hinter dem Anspruch einer universitären Professionalisierung zurückbleibend betrachtet. Wissenschaftliche Wissensbezüge werden studienübergreifend relevant gesetzt (vgl. Eysel 2006, S. 129; Roters 2012, S. 274; Hilzensauer 2017, S. 169; Wehner & Weber 2018, S. 274; Herzmann & Proske 2014, S. 37; Nicolas 2013, S. 364).[49] Eine theoriegeleitete Perspektive helfe dabei, aus dem alltäglichen normativen Referenzrahmen auszusteigen (vgl. Lehmann-Rommel 2014, S. 49). Warum es problematisch sei, dass eine derartige Reflexion empirisch nicht rekonstruiert werden kann, wird unterschiedlich begründet: Während das individuelle Reflexionsniveau von Studierenden zumal in quantitativ zugeschnittenen Untersuchungen in die Kritik gerät, wird in qualitativen Studien insbesondere die Interaktionsordnung in den Blick genommen, in der Reflexion (un)möglich wird.

3.1.2 Reflexion im Unterrichtsnachgespräch im Fokus empirischer Studien

In diesem Unterkapitel werden forschungsseitige Annäherungen an Reflexionsgelegenheiten betrachtet, die zwar innerhalb der ersten Phase der Lehrer:innenbildung, aber dennoch in der Schulpraxis im Rahmen von Praktika stattfinden. Diese Praktika als „Grenzstelle" (Kümmel 2011, S. 223) sind für die Vermittlung von Wissensformen von besonderem Interesse; Gespräche

48 Anders verhält sich dies bei einer dichten Beschreibung einer Praxissituation, die ohne Theoriereferenz in einem analysierten Bericht aufgearbeitet wird. Der Möglichkeit, zwischen verschiedenen Orientierungsrahmen zu wechseln, wird ein berufspropädeutischer Wert für ein flexibles Lehrer:innenhandeln zugeschrieben (vgl. Hinzke 2020, S. 102).

49 Eine etwas andere Konzeptionierung von Reflexion findet sich etwa bei Kunze (2017): Sie fokussiert weniger den Einsatz wissenschaftlichen Wissens als eine Logik des Hinterfragens als Charakteristikum von Reflexion (vgl. ebd., S. 224). Idel und Schütz (2017) zitieren zwar die im Diskurs angenommene Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für Reflexivität (vgl. ebd., S. 202), weisen dieses allerdings in ihrer Fassung von Reflexion als Vergegenwärtigung und Verhältnissetzung nicht als konstitutiv aus. Berndt und Häcker (2017) stellen in Frage, ob eine Perspektiverweiterung zwangsläufig auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen muss (vgl. ebd., S. 249).

in Schulpraktika gelten als gut beforschter Gegenstand (vgl. Leonhard & Lüthi 2018, S. 193). Was hingegen als Reflexion in diesen Gesprächen gelten kann, wird als „empirisch weitestgehend ungeklärt“ (Führer 2020, S. 59) ausgewiesen. In den Untersuchungen der Praktikumsgespräche wird zumeist die Frage gestellt, inwiefern diese eine Vermittlung zwischen Praxis und Theorie leisten und damit Professionalisierungsprozessen zuträglich sind (vgl. etwa Arnold 2015; Patry & Roither 2015). Im Forschungsinteresse stehen dabei Gespräche zwischen Praktiker:innen – etwa Betreuungslehrer:innen und Mentor:innen – und Studierenden, die als Reflexionsgelegenheiten betrachtet werden. Bei diesen Gesprächen handelt es sich zumeist um Unterrichtsnachgespräche, die die Unterrichtsversuche der Noviz:innen in den Blick nehmen.
Unterrichtsnachgespräche werden im Lehrer:innnbildungsdiskurs verstärkt zum Untersuchungsgegenstand, da ihnen als „Orte der Reflexion“ (Beckmann & Ehmke 2020, S. 318) ein besonderes Potenzial als Kontaktmoment von Theorie und Praxis zugedacht wird (vgl. Führer 2020, S. 67). Diesen Erwartungen können die Ergebnisse empirischer Annäherungen an Unterrichtsnachgespräche jedoch zumeist nicht gerecht werden: Im Zuge einer Diskurssichtung kommt Arnold (2015) zu dem Schluss, dass Entwicklungsbedarf hinsichtlich der wissenschaftlichen Fundierung von Unterrichtsnachgesprächen bestehe. So sei nicht die Ausdehnung von Praxisphasen, sondern die Optimierung einer wissenschaftlichen Betreuung durch den konsequenten Bezug auf allgemein- wie fachdidaktische Wissensbestände in der Nachbesprechung durch hochschulische Tutor:innen ein Desiderat (vgl. ebd.).
Diese Perspektive kann als konsensfähig für die Erforschung von Unterrichtsnachgesprächen bezeichnet werden. So sucht Kathrin Futter (2017) nach lernwirksamen Formen der Unterrichtsvor- und -nachbesprechung in Schulpraktika von Lehramtsstudierenden. Als bedeutsam markiert sie Momente der Ko-Konstruktion, in denen Sinn dialogisch im Gespräch hervorgebracht wird. Diese Momente seien aber in Unterrichtsnachbesprechungen[50] nur selten aufzufinden (vgl. ebd., S. 236). Futter schließt sich an den Befund an, den sie als „breit abgestützt“ (ebd., S. 237) ausweist, dass das Hauptaugenmerk in Unterrichtsbesprechungen auf einer ‚Praxisbewältigung‘ liege. Auch die Asymmetrie der Gesprächslogik zugunsten der Praxislehrpersonen sieht sie bestätigt. Einen Grund vermutet sie in der fehlenden Fachkenntnis der Praktiker:innen:

> „Auch die sie betreuenden Praxislehrpersonen hatten während ihres Studiums in der Regel eine fachwissenschaftlich fundierte und fachdidaktisch orientierte Ausbildung durchlaufen. Trotzdem war in den untersuchten Unterrichtsbesprechungen lediglich eines von zehn besprochenen Themen fachdidaktischer und/oder fachwissenschaftlicher Natur. Es scheint daher, dass auch bei Lehramtsstudierenden in höheren Semestern Themen aus dem Bereich ‚Instruction & Organization‘ noch immer im Vordergrund stehen. Ein Grund dafür – den bereits Kreis (2012b) nannte – könnte im fehlenden expliziten und damit nicht verbalisierbaren fachspezifisch-pädagogischen Wissen der Praxislehrpersonen liegen“ (Futter 2017, S. 237).

Futter schlussfolgert, dass zwischen der umgesetzten Reflexionspraxis in der Schule und dem Anspruch an eine wissenschaftsbasierte Reflexion Diskrepanzen bestehen. Hieran anknüpfen lassen sich die Befunde von Timo Beckmann und Timo Ehmke (2020), die Unterrichtsbesprechungen daraufhin untersuchen, wie Fachdidaktiker:innen, Mentor:innen und Ausbildende argumentieren und auf welche Wissensformen sie sich beziehen. Ein Ergebnis ist, dass nur die universitären Akteur:innen Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen in das Gespräch einbringen (vgl. ebd., S. 324). Dass die Erwartungen, die Praxislehrpersonen und Studierende an Unter-

50 Während ich in dieser Arbeit den Terminus ‚Unterrichtsnachgespräche‘ nutze, orientiere ich mich in Bezug auf rezipierte Studien an der dort verwendeten Bezeichnung. Hier ist sowohl der Begriff der ‚Unterrichtsnachbesprechung‘ als auch der der ‚Unterrichtsbesprechung‘ aufzufinden, wobei letzterer auch Vorgespräche bezeichnen kann.

richtsbesprechungen haben, nicht notwendigerweise mit universitären Ansprüchen kongruent sind, analysieren Alois Niggli, Markus Gerteis und Roger Gut (2008): Studierende wünschen sich eine Bestätigung ihres persönlichen Könnens, während Praxislehrpersonen das Hauptaugenmerk auf das Unterrichtsgeschehen legen (vgl. ebd., S. 148). Eine theoriegeleitete Reflexion wird von beiden Akteur:innengruppen nur als mäßig relevant eingeschätzt (vgl. ebd.). Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praktikant:innen und Mentor:innen werden bei Stefanie Schnebel (2009) Gegenstand einer inhaltsanalytischen Betrachtung, die die angesprochenen Themen der Gespräche sondieren soll. Hier stehen Unterrichtsmethoden im Vordergrund, während andere didaktische Aspekte nur geringfügig berührt werden (vgl. ebd., S. 88). Zudem wird die Struktur der Gespräche betrachtet, bei der die Asymmetrie hinsichtlich des Rederechts zugunsten der Mentor:innen auffällig ist (vgl. ebd., S. 87).

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive analysieren Tobias Leonhard und Katharina Lüthi (2018) Gespräche zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen, die im Rahmen von Praktika geführt wurden und die Unterrichtspraxis der Studierenden betrachten. Ein Ergebnis ist, dass die Studierenden sich in einer normativen Spannungslage befinden, da die im Feld bemühten Adressierungen von den aus der Universität mitgebrachten Reflexionskonzepten abweichen. Hinsichtlich der relevant gesetzten Normen stellen die Autor:innen eine gewisse „Areflexivität“ (vgl. ebd., S. 197) fest und konstatieren, dass die Gesprächsteilnehmenden (Studierende und Praxisvertreter:innen) als Praxisteilnehmende und nicht als aktiv Gestaltende erscheinen (vgl. ebd.). Dies hänge vor allem damit zusammen, dass die Normen hauptsächlich in latenter und damit nicht offen diskutierter Form vorliegen würden. Ebenfalls adressierungsanalytisch betrachtet Lydia Brack (2019) Unterrichtsnachbesprechungen, an denen im Rahmen von Lehramtspraktika an Grundschulen Studierende, Universitätsdozierende und Praktikumslehrpersonen teilnehmen. Die Adressierungen spiegeln eine Ambivalenz von Zugehörigkeit und Ausschluss, die der Ausbildungslogik zu eigen sei. Professionalität zeige sich in der Verhältnissetzung der Lehramtsstudierenden zu Beurteilungen, in denen ihre eigene Positionierungsfähigkeit zum Ausdruck gebracht werde (vgl. ebd., S. 237).

Jürg Schüpbach (2007) betrachtet Unterrichtsnachbesprechungen aus Praktika, die Teil der einphasigen Lehrer:innenbildung in der Schweiz sind. Das Augenmerk gilt den darin vorgenommenen Relationierungen von Theorie und Praxis.[51] Die Gespräche werden dafür konversationsanalytisch hinsichtlich typischer sprachlicher Handlungsmuster ausgewertet (vgl. ebd., S. 248 f.). Ein Grundtenor dieser Auswertung, die verschiedene Gesprächsmerkmale – etwa zur Länge, zu Mustern des *turn-takings* und zu typischen Ablaufmustern – beleuchtet, sei der belehrende Charakter der Gespräche, in denen den Auszubildenden eine Schüler:innenrolle zukomme. Dieser belehrende Modus stehe einer reflexiven Relationierung von Erfahrung und Wissen entgegen (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der Überlegung, dass das, was sich im Feld als Reflexion zeige, hinter den Erwartungen an das Konstrukt zurückbleibe, setzen sich Martina Krieg und Annelies Kreis (2014) zum Ziel, Reflexion in Mentoringgesprächen im Kontext von Schulpraktika im Rahmen der schweizerischen Lehrer:innenbildung zu untersuchen (vgl. ebd., S. 104). Dafür nähern sie sich Unterrichtsnachgesprächen zwischen Lehramtsstudierenden und den diese anleitenden Lehrer:innen mithilfe einer pragmalinguistischen Gesprächsanalyse, bei der sie fokussieren, welche Arten der Gesprächsführung welchen Typus von Reflexion am ehesten fördern. Reflexion wird als Bewegung von einem deskriptiven Was zu einem erklärenden Warum verortet

51 Dadurch, dass die Studie Praxissituationen aus der schweizerischen, einphasig gegliederten Lehrer:innenbildung zum Gegenstand hat, ist eine Verortung in der ersten oder zweiten Phase nach dem deutschen System nicht möglich.

(vgl. ebd., S. 107). Eine universitär angeleitete Qualifizierung der Mentor:innen ermögliche eine Steigerung des Reflexionsniveaus der Studierenden. Volmer et al. (2021) prüfen die Wirksamkeit einer an Krieg und Kreis orientierten Qualifizierung von Mentor:innen für die Reflexionsqualität der Studierenden, die sich allerdings nur mäßig von der Kontrollgruppe ohne Intervention unterscheide (vgl. ebd., S. 41).
Zahlreiche jüngere Untersuchungen von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der deutschen Lehrer:innenbildung betrachten Unterrichtsnachgespräche im Rahmen des Praxissemesters (vgl. etwa Zorn 2018; Führer & Heller 2018; Führer 2020; Rosemann & Bonnet 2018; Pallesen, Schierz & Haverich 2018). Das Praxissemester ist innerhalb der ersten Phase der Lehrer:innenbildung verortet, allerdings sind für die schulpraktische Begleitung Ausbildungsbeauftrage und Fachleiter:innen verantwortlich. Hier gibt es die Möglichkeit, dass eine von Studierenden vorgeführte Unterrichtssequenz von diesen Ausbildungsakteur:innen begleitet und nachbesprochen wird.
Inga Rosemann und Andreas Bonnet (2018) erforschen Wissensformen, die in Unterrichtsnachgesprächen im Praxissemester aufgerufen werden. Anhand von zwei kontrastiven Fällen argumentieren sie, dass das Aufeinanderprallen universitärer und schulpraktischer Normen Professionalisierungsgelegenheiten entweder erschweren, oder aber die Ausbildung eines reflexiven Habitus befördern könne (vgl. Rosemann & Bonnet 2018, S. 144 f.). Der Habitus der Praxis, der sich bei den Mentor:innen zeige, sei nicht reflexiv zugänglich, während die Studierenden noch keinen vollständigen Habitus wissenschaftlicher Reflexivität ausgebildet hätten. Praxis und Reflexivität fungieren hier also als Antagonisten, zwischen denen die Studierenden Mühe hätten, sich argumentativ dem „Versuch der Einsozialisierung" (vgl. ebd., S. 145) zur Wehr zu setzen. Eine geradezu ‚theoriefeindliche' Haltung von Praxisvertreter:innen analysieren Hilke Pallesen, Matthias Schierz und Ann-Kristin Haverich (2018) in Unterrichtsnachgesprächen zwischen Praxissemesterstudierenden und Fachleiter:innen im Fach Sport. Letztere ignorierten wissenschaftliches Wissen nicht nur, sondern träten diesem bisweilen sogar konfrontativ entgegen, indem sie die Studierenden zu einer widerständigen Verhältnissetzung zu den Normen der universitären Ausbildung aufrufen würden (vgl. ebd., S. 159). Die Einpassungsfähigkeit der Studierenden in fungierende Feldnormen wird hingegen zur Prüfung ihrer Berufseignung erhoben (vgl. ebd.). Die Autor:innen weisen diese Wissenschaftsferne als Gefahr für das Professionalisierungspotenzial dieser Ausbildungssituation aus (vgl. ebd., S. 162).
Auf Diskrepanzen zwischen universitären und schulpraktischen Ansprüchen an Reflexion weisen auch Felician-Michael Führer und Vivien Heller (2018) hin, die Reflexion als interaktionale Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des Praxissemesters gesprächsanalytisch beforschen: Reflexion tritt entweder in einer „Elementarvariante" (vgl. ebd., S. 127) auf, bei der ein Problem zwar aufgerufen, aber etwa durch einen Ratschlag der Mentor:in wieder geschlossen wird, oder in einer „Ausbauvariante" (vgl. ebd.), in der gemeinsam nach alternativen Handlungsmöglichkeiten gesucht wird. Zu einer gemeinsamen Dimensionierung von Theorie- und Praxiswissen kommt es also nicht. Diese Beobachtung verbinden Führer und Heller mit dem Verweis darauf, dass Reflexion eine tradierte Praxis sei und darin keinem Konzept oder einer bestimmten Form folge. Sie plädieren dafür, auch diese praktisch verortete Reflexionsform als „Teilnehmer-Konzept von Reflektieren anzuerkennen" (vgl. ebd., S. 127). Eine Förderung der Reflexionskultur in Unterrichtsnachbesprechungen müsse bei der Qualifizierung der Mentor:innen ansetzen, um Reflexionsgelegenheiten kultivieren zu können (vgl. ebd.). Ebenfalls auf der Basis von Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester untersucht Führer (2020), wie Reflexion im Rahmen dieser Gespräche interaktiv realisiert wird. Dabei unterscheidet er zwischen normativen Professionalisierungserwartungen an Reflexion und empirisch – gesprächs-

analytisch – nachzuzeichnenden Reflexionspraktiken. Letztere beschreibt er als variantenreicher, als es die im Lehrer:innenbildungsdiskurs favorisierte Reflexionsfigur einer theoriegeleiteten Begründung des Handelns fassen kann (vgl. ebd., S. 266 f.). Während er einerseits für eine Trennung zwischen einem normativen Reflexionsbegriff und praktisch im Gespräch nachzuzeichnender Reflexion plädiert, betont er andererseits, dass der Reflexionsbegriff am Kernanliegen eines Begründens und Argumentierens festhalten müsse (vgl. ebd., S. 324). Als Reflexionsgegenstand beschreibt Führer Aspekte des zurückliegenden Handelns, die entweder als besonders gelungen oder problematisch gekennzeichnet werden (vgl. ebd., S. 266). Aus diesen Aspekten wird ein Reflexionsgegenstand geschärft, der Bewertungs- und Begründungsprozessen unterzogen werden kann. Thematisierungen der Prämissen dieser Bewertungen und Begründungen können dabei nicht ausgemacht werden (vgl. ebd.).
Zu resümieren ist, dass sich in der Beforschung von Reflexionsgelegenheiten in schulischen Praxisphasen Diskrepanzen zu dem auftun, was im Lehrer:innenbildungsdiskurs als anspruchsvolle Reflexion gilt: Das, was empirisch als Reflexionspraxis rekonstruiert wird, entspricht den universitären Erwartungen nicht. Der Reflexionsbegriff wird in den einschlägigen Studien kaum vom praktischen Geschehen aus bestimmt. Einen entsprechenden Impuls geben Führer und Heller (2018): Wenn Reflexion nicht normativ vorbestimmt und hierarchisierend kategorisiert wird, könnten feldspezifische Praktiken eher in den Blick kommen (vgl. ebd., S. 84). Auch Führer (2020) richtet das Erkenntnisinteresse auf die interaktiv realisierten Reflexionsvarianten und trennt diese von normativen Reflexionsbegriffen (vgl. ebd., S. 196). Ausgehend von der Beobachtung, dass Unterrichtsnachgespräche in empirischen Studien weder als Beratungsgespräche noch Orte der Relationierung von Theorie und Praxis in den Blick kommen, fragt Brack (2019) danach, was Unterrichtsnachgespräche als soziale Praxis auszeichnet. Diese Perspektivierungen, die stärker an Reflexion als Praxis interessiert sind und weniger von einem diskursiven Ideal ausgehen, sind allerdings sowohl für quantitative als auch für qualitative empirische Herangehensweisen, die Reflexion als Kernbegriff von Professionalisierung rahmen, als Ausnahme zu bezeichnen.

3.2 Reflexion als Forschungsgegenstand in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung

Während die vorab vorgestellten Studien das Unterrichtsnachgespräch im Zuge der ersten Phase der Lehrer:innenbildung in den Blick nehmen, fokussiert dieses Unterkapitel empirische Zugriffe auf Reflexion in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung, die als Referendariat oder Vorbereitungsdienst bezeichnet wird. Um diese Annäherungen im Kontext von Studien zu diesem Praxisausschnitt verorten zu können, betrachte ich zunächst in einem Exkurs forschungsseitige Annäherungen an das Referendariat allgemein.

3.2.1 Exkurs: Forschungslücke Referendariat?

Das Referendariat galt lange als Forschungslücke (vgl. Lipowsky 2003, S. 8). Hinsichtlich jüngerer Forschungsarbeiten ist dies so nicht mehr haltbar (vgl. Kunze 2014, S. 44); gerade in den letzten zwei Jahrzehnten kommt dem Referendariat eine erhöhte Aufmerksamkeit zu (vgl. Herzmann et al. 2019, S. 6 f.). Dennoch bestehe laut Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard (2012) im deutschsprachigen Diskurs eine eindeutige Schlagseite der Forschung zu quantitativen Evaluationsstudien, während kaum Anschluss an etwa die englischsprachige Forschung zu der Frage gesucht werde, wie Praktiker:innen ihr eigenes Berufshandeln mit Sinn zu füllen lernen (vgl. ebd., S. 7). Verwiesen wird dabei auf die Forschung von James Calderhead und

Susan Shorrock (1996), die anhand von qualitativen Fallstudien den Verlauf des Lehrer:in-Werdens verfolgen. Untersuchungen, die die „Tiefenstruktur von Professionalisierungsverläufen" (Košinàr 2014a, S. 29) betrachten, werden etwa von Julia Košinàr (2014b) und Fabian Dietrich (2014) vorgelegt.
Einen prominenten empirischen Zugriff auf das Referendariat stellen evaluative *large-scale studies* zur Wirksamkeit der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung dar. Diese schließen insbesondere an kompetenztheoretische Argumentationen an und fokussieren die Frage, was ein:e kompetente:r Lehrer:in wissen und können muss (vgl. Baumert et al. 2013). Als besonders breit rezipiert hervorheben lässt sich in diesem Kontext die Längsschnittstudie COACTIV-R, die als Folgestudie der sogenannten COACTIV-Studie des Max-Planck-Instituts durchgeführt wurde. In dieser COACTIV-Studie werden drei Wissensbereiche (pädagogisches Wissen, gegenstandsbezogenes Wissen und fachdidaktisches Wissen) von Mathematiklehrer:innen zu verschiedenen Dimensionen von Unterrichtsqualität relationiert. So werden etwa Testergebnisse von Schüler:innen in Leistungsüberprüfungen mit dem erhobenen Lehrer:innenwissen ins Verhältnis gesetzt (vgl. Kunter & Voss 2008, S. 102). In der COACTIV-R Studie wird insbesondere auf ein pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften und dessen Entwicklung im Referendariat geschaut. Eine Steigerung dessen sei über den Zeitraum des Referendariats zu vermerken (vgl. Voss & Kunter 2011, S. 207). Dieses pädagogisch-psychologische Wissen der Lehrer:innen sei ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg der Schüler:innen (vgl. Kleickmann & Anders 2013, S. 322).
Aus einer anderen theoretischen Warte fragen Michael Bommes, Bernd Dewe und Frank-Olaf Radtke (1996) nach der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Referendariat. Dafür analysieren sie Unterrichtsplanungen als „Vorführung" (ebd., S. 79) eines professionellen Blicks, der eine typische Darstellung schulpraktisch wiederkehrender Probleme beispielhaft vormacht. Diese Vorführung nehme Züge eines Selbstzwecks an, während die Reflexion als gegenstandslos auszuzeichnen sei (vgl. ebd., S. 235). Gehaltlose Relationierungen von Theorie und Praxis würden als Inszenierung von Professionalität aufgeführt.
Ein weiterer Fokus, dem sowohl qualitativ als auch quantitativ nachgegangen wird, liegt in der Belastung der Noviz:innen im Referendariat (vgl. etwa Gecks 1990; Katzenbach 1999; Hartig 2005; Schubarth, Speck & Seidel 2008; Dicke et al. 2016; Munderloh 2018; Koch 2020). Diese wird studienübergreifend als hoch markiert. Auf das Erleben des Referendariats in Verbindung mit den institutionellen Strukturen ist eine Studie von Rudolf Englert et al. (2006) gerichtet, die mithilfe von Fallstudien der Erfahrung von Referendar:innen an Grundschulen mit dem Fach Religion nachgeht. Bilanzierend wird das Referendariat als „ertragreiche Initiation im belastenden Ausnahmezustand" (ebd., S. 471) bezeichnet.
Gert Konrad (2006) beleuchtet in Interviews, inwiefern Referendariatsabsolvent:innen ihre Ausbildung im Vorbereitungsdienst als förderlich für die von der Kultusministerkonferenz festgelegten Kompetenzbereiche beschreiben. Hier steht weniger die Prozessstruktur als die Frage der Einschätzung der Wirksamkeit der Ausbildung für die anvisierten Kompetenzen im Mittelpunkt. Dabei wird die Verengung der Ausbildungslogik auf die ‚notenrelevanten' Kompetenzbereiche beklagt, durch die die weniger überprüfbaren pädagogischen Kompetenzen der Referendar:innen unterbelichtet blieben (vgl. ebd., S. 350 f.).
Ein mit dem Erleben der Referendar:innen verbundenes Erkenntnisinteresse zielt auf die ‚Tiefenstruktur' des Referendariats als Professionalisierungsprozess. Dabei sollen Professionalisierungsprozesse anhand der Erfahrungen der zu professionalisierenden Subjekte beleuchtet werden (vgl. Košinàr 2014a, S. 29). Beispiele für diese Forschungsperspektive bieten Untersuchungen, die sub-

jektive Deutungen der Erfahrungen oder in Kommunikationssituationen aufscheinende Orientierungsrahmen mithilfe der Dokumentarischen Methode betrachten (vgl. etwa Košinàr 2014b; 2019). Birgit Storr (2006) beschreibt das Referendariat anhand von Interviews mit Referendar:innen als Übergangsritual, in dem ein Umgang mit praxisinhärenten Normen in einer Praxis gefunden werden müsse, die sich nicht regelhaft strukturieren lasse. Teil des Rituals sei die Inszenierung des Wissens um diese Regeln in Unterrichtsbesuchen. Die Logik des Referendariats als Eingliederungsprozess rekonstruiert auch Thomas Pille (2013) im Rahmen einer ethnographischen Untersuchung. Von Interesse sind darin Körperpraktiken, die er als Moment des leiblichen Ankommens im Feld Schule analysiert. Es geht um die Ausbildung eines feldkonformen Lehrkörpers, bei der es Reibungen zwischen Noviz:innen und Schon-Professionellen kommt, bis die „An-Kopplung" (ebd., S. 137) der Noviz:innen durch eine entsprechende Habitusbildung gelingt. Die Interaktionsdynamik von Referendar:innen und Fachleiter:innen kommt in der Studie „AKURAT – Lehrer:innenbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat" von Andreas Wernet, Katharina Kunze und Jessica Dzengel (2015) in den Blick. Die Studie fokussiert Seminarsitzungen als Teil des Referendariats (vgl. Kunze & Wernet 2014, S. 162). Neben der Frage der Deutungsmacht der jeweiligen Kommunikationsparteien wird dabei die kommunikative Bearbeitung der Theorie-Praxis-Vermittlung hinsichtlich der im Seminar durchgeführten Fallarbeit untersucht (vgl. Wernet, Kunze & Dzengel 2015, S. 11). Die Interaktionslogik nehme selbst Züge von Schulunterricht an, der Irritationen auflöse und das Vorhandensein richtiger Lösungen suggeriere. Eine Positionierung der Referendar:innen als Schüler:innen rekonstruiert Wernet (2009) auch anhand von schriftlichen Bewertungen der Referendar:innen durch die Ausbildenden

Frerk Schäfers (2017) und Susanne Gölitzer (1999) beforschen Unterrichtsbesprechungen im Referendariat. In beiden Studien wird ebenfalls die von den Referendar:innen eingeforderte Konformität herausgearbeitet. Auf diese weist auch Uwe Hoppenworth (1993) in seiner Untersuchung des Unterrichtsbesuchs als Ausbildungssituation hin. Dass diese Konformitätslogik einer Profession, die ein zukünftiges Umgehen-Können mit Ungewissheit anbahnt, nicht gerecht werden könne, betont Jean-Marie Weber (2012) in einer psychoanalytischen Betrachtung von Gesprächen zwischen Referendar:innen und Mentor:innen. Letztere müssten dazu fähig sein, den Referendar:innen eine eigene Fähigkeit zu unterstellen, sich zu nicht generisch lösbaren Problemen zu verhalten (vgl. ebd., S. 266). Dabei sei ein Aufbrechen von Engführungen und Schließungen zentral.

Interessant ist, dass trotz der wiederkehrenden Beschreibung eines „Belastungs- und Anpassungsdruck[s]" (Combe & Kolbe 2004b, S. 866) die qualifizierende Wirkung des Referendariats von den Absolvent:innen zumeist deutlich positiver eingeschätzt wird als die erste Phase der Lehrer:innenbildung (vgl. etwa Schützenmeister 2009, S. 31; Schubarth & Wachs 2020, S. 638). Während also auf der Seite der Auszubildenden der zielführende Charakter nicht strittig erscheint, wird dieser aus wissenschaftlicher Perspektive hinterfragt: Dass das Referendariat bewirkt, dass Noviz:innen sich verhältnismäßig schnell in bestehende Strukturen einfügen und die Anforderungen bewältigen können, provoziert den Verdacht, dass die wissenschaftlich-reflexive Struktur der Lehrer:innenbildung in eine Sozialisationslogik kippt. Das wird insbesondere in Studien deutlich, die Gespräche zwischen Auszubildenden und Ausbildenden[52] betrachten

52 Hier nutze ich diese generischen Bezeichnungen, um Lehramtsstudierende und Referendar:innen gleichermaßen wie Mentor:innen und Fachleiter:innen als Akteur:innengruppen mit den Bezeichnungen von Auszubildenden und Ausbildenden zu umfassen.

(vgl. Schnebel 2009; Schäfers 2017). Gültige Normen würden affirmiert, während wissenschaftliche Bezüge kaum aufzufinden seien.
Gerade hinsichtlich dieser Probleme, die dem Professionalisierungsgedanken entgegenstehenden, kommen die schulpraktischen Ausbildungsakteur:innen in den Blick empirischer Untersuchungen. Petra Hetfleisch, Annika Goeze und Josef Schrader (2017) untersuchen die Rezeption von evidenzbasiertem Wissen seitens der schulpraktisch Ausbildenden[53] mithilfe von Leitfadeninterviews. Als Ergebnis wird konstatiert, dass persönliches Erfahrungswissen für die Ausbildenden gewichtiger ist als eine wissenschaftliche Evidenzbasierung (vgl. ebd., S. 198 f.). Diese „Nicht-Beachtung externwissenschaftlicher Evidenzquellen" (ebd., S. 200) wird seitens der Autor:innen bedauert, da diese Evidenzquellen als wissenschaftliches Begründungswissen Professionalität ausmachen würden. David Gerlach (2018) hebt hervor, dass die Struktur und Qualität der Ausbildung stark von Ausbildenden abhänge und dabei sehr variabel sei (vgl. ebd., S. 266). Das korrespondierte mit der Einschätzung, die zweite Phase der Lehrer:innenbildung verfüge über eine nur geringe Standardisierung der Ausbildungsinhalte und Bewertungskriterien (vgl. Strietholt & Terhart 2009, S. 642).
Alexander Wiernik (2020) untersucht Vorstellungen von gutem Unterricht von Seminarleiter:innen und rekonstruiert mithilfe der Dokumentarischen Methode Idealtypen, die sich hinsichtlich ihrer Auffassung von Unterrichtsqualität und ihrer Vorstellung von Professionalisierung unterscheiden (vgl. ebd., S. 58). Eine Kerndifferenz liege darin, ob Unterrichtsqualität auf unbeeinflussbare Eigenschaften der Lehrpersonen zurückgeführt oder als Produkt einer erlernbaren Fähigkeit verstanden wird (vgl. ebd., S. 131 f.). Ebenfalls anhand von Interviews untersucht Jana Krüger (2014) das Professionalitätsverständnis von „Lehrerbildner/innen" (ebd., S. 15). Eine gelingende Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht wird als zentrale Vorstellung von Lehrer:innenprofessionalität herausgearbeitet. Differenzen werden hinsichtlich der Vermittlungskulturen dargestellt. Die verschiedenen Schwerpunktsetzungen, die von der Präsentation gelingenden Unterrichts über das gemeinsame Bearbeiten von beispielhaften Konfliktsituationen reichen, werden hinsichtlich ihrer professionstheoretischen Tragfähigkeit diskutiert, wobei Krüger vor möglichen Verkürzungen und unreflektierten ‚Rezeptweitergaben' warnt (vgl. ebd., S. 259).
Resümierend ist festzuhalten, dass zahlreiche Studien zum Referendariat eine Konformismuslogik herausarbeiten (vgl. Wernet 2006; Werbet 2009; Storr 2006; Pille 2013). Die Einführung ins Lehrer:in-Sein zeichnet sich durch Reibungsmomente und Krisen aus, bis eine Einpassung durch die „Beherrschung feldtypischer Umgangsformen" gelingen kann (vgl. Pille 2013, S. 238). Die Interaktionsstudie AKURAT kommt neben der Beobachtung, dass Referendar:innen nicht auf Augenhöhe angesprochen werden, auch zu dem Schluss, dass anstelle einer reflexiven Öffnung der Normen guten Lehrer:innenhandelns eher eine Affirmation dieser zu beobachten sei – so konstatiert etwa Kunze (2014): „Statt Perspektiven sichtbar zu machen und bezüglich ihrer Prämissen und Implikationen auszuleuchten, sind wir im vorliegenden Fall mit einer Bewegung des *kollektiven Einschwörens auf eine Haltung des ‚Sich-nicht-irritieren-Lassens'* konfrontiert" (ebd., S. 55, Herv. im Orig.).

3.2.2 Reflexion und Unterrichtsnachgespräche im Referendariat

Eine dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nahekommende Studie ist die gesprächsanalytische Untersuchung von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat von Schäfers (2017).

---

53 Hier handelt es sich um Mitarbeitende der Seminare für Referendar:innen. Daher werden sie auch als Seminarleiter:innen beziehungsweise als Fachseminarleiter:innen bezeichnet, wenn sie ein fachspezifisches Seminar betreuen. Im Feld ist mir der verkürzte Ausdruck ‚Fachleiter:in' als geläufig begegnet, weshalb ich diese Bezeichnung in der empirischen Studie nutze.

Auch Schäfers setzt sich dabei zum Ziel, Denkanstöße für eine Theorie von Reflexion über die Untersuchung von Reflexionspraxis zu gewinnen (vgl. ebd., S. 227). Reflexion versteht Schäfers dabei in Anlehnung an Wyss als „problemzentriertes Handlungsmuster mit dem Fokus auf Vergangenem" (vgl. ebd., S. 228), während er eine Zukunftsorientierung als das Kernmerkmal von Beratung setzt. Um Reflexion zu ermöglichen, müsse es eine Norm geben, von der aus reflektiert werde. Diese gelte es in Reflexionsgesprächen offenzulegen (vgl. ebd., S. 228 f.). Reflexion lasse sich allerdings nur rudimentär nachzeichnen (vgl. ebd., S. 251). Den Unterrichtsnachgesprächen wohne eine problematische normative Spannung inne, da sie weder klar als Beratung noch als Reflexion auszuweisen seien. Auf diese Spannung verweist bereits Eberhard Meyer (1982), indem er die vordergründige Beratungslogik in der Besprechung von Lehrproben im Referendariat als „doppelbödig" (ebd., S. 290) ausweist, da es primär um eine Beurteilung gehe. Die Gespräche ließen keine tiefgreifende Reflexion über Unterricht zu, da sie der „Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs" (ebd.) verschrieben seien. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Gölitzer (1999) in ihrer Untersuchung von Unterrichtsbesprechungen im Referendariat. Fokus dieser Studie sind implizite Theorien zu gelingendem Deutschunterricht und deren Vermittlung in Ausbildungssituationen. Gölitzer akzentuiert die Notwendigkeit eines offenen Umgangs mit verschiedenen Vorstellungen von Unterrichtsqualität. Dieser sei in den untersuchten Unterrichtsbesprechungen allerdings zu vermissen: Die rekonstruierte Struktur der Unterrichtsbesprechungen verweise auf eine Verfestigung gültiger Normen, die gesetzt und nicht begründet würden (vgl. ebd., S. 74). Ein distanzierter Blick auf Unterrichtspraxis werde dabei vermieden (vgl. ebd., S. 73).

Julia Peitz (2021) betrachtet ebenfalls Unterrichtsnachgespräche im Zuge von Unterrichtsbesuchen. Die Untersuchung nimmt die kommunizierten handlungsleitenden Überzeugungen in den Blick. Ein Ergebnis dabei ist, dass bei der Beurteilung der Legitimität dieser Überzeugungen Hierarchien insbesondere ins Gewicht fallen. Ein von Auszubildenden wie von den Ausbildenden geteilter Anspruch an Unterrichtsstunden liege darin, dass Schüler:innen einen Unterrichtsgegenstand in altersgerechter und authentischer Weise erfahren können sollen (vgl. ebd., S. 185). Hinsichtlich dieses Anspruchs lote das Gespräch Möglichkeiten der Umsetzung aus.

Die im vorigen Unterkapitel bereits angesprochene AKURAT-Studie nimmt Gespräche zwischen Ausbildenden und Referendar:innen im Studienseminar in den Blick, das sie als Bindeglied zwischen der Universität und der Schule darstellt, in dem praktische Frage nach der Angemessenheitn aufgeworfen und unter Bezug auf Theoriegehalte analysiert werden könnten (vgl. Wernet, Kunze & Dzengel 2015, S. 11). Das, was als Logik der Seminargespräche rekonstruiert wird, sei allerdings als Schließungslogik zu bezeichnen. So könne die Fallarbeit im Studienseminar nicht als „diskursives, reflexivitätssteigerndes Ausbildungsarrangement" (Wernet, Kunze & Dzengel 2015, S. 11) gelten; die Ausbildungslogik sei durch „doktrinale Ansprüche" (Kunze & Wernet 2014, S. 165) geprägt. Eine „erkenntnisaffirmativ strukturierte Praxis" (ebd., S. 166) konfligiere mit einem Öffnungs- und Relativierungsanspruch von Reflexion. Die geleistete Fallarbeit sei weniger eine reflexive Öffnungsbewegung als eine gegenseitige Selbstvergewisserung, die Angemessenheitsurteile affirmiere (vgl. ebd., S. 13).[54] Ein subsumtives Problemlösen stehe einer reflexiven Öffnung entgegen (vgl. Kunze 2016, S. 116). Wernet (2006) arbeitet anhand einer Gruppendiskussion mit Referendar:innen heraus, dass die Referendar:innen die

54 Mit Blick auf die unterschiedliche Gerichtetheit von Fallarbeit schlägt Kunze (2016) eine Trennung von zwei verschiedenen Reflexionsmodi vor: Sie unterscheidet zwischen einer rekonstruktiven und einer praxisreflexiven Kasuistik, wobei die erstere sich an eine universitäre Forschungslogik abseits praktischer Handlungsfragen annähert, während letztere in einer praktischen Handlungsrationalität verortet bleibt (vgl. ebd., S. 118).

Möglichkeit von Reflexion im Referendariat durch den Konformitätsdruck verunmöglicht sehen. Eine kollegiale Reflexivität werde gerade da vermisst, wo es Antworten auf pädagogische Handlungsprobleme zu finden gebe (vgl. ebd., S. 206).
In einem quantitativ-evaluativen, ebenfalls konkret auf das Referendariat fokussierten Beitrag untersuchen Christian Reintjes und Gabriele Bellenberg (2017) die Nutzung der seminaristischen Lernangebote im Referendariat, indem sie sowohl die Anwärter:innen als auch Ausbildenden standardisiert zum Nutzungsverhalten befragen. Die zu beantwortenden Fragen richten sich dabei auf die schul- und ZfsL-seitigen[55] Institutionen (wie Mentoring und Gruppenhospitationsformate). Unterrichtsnachgespräche werden dabei als potenzieller Ort der gemeinsamen Reflexion und somit als Nahtstelle von Theorie und Praxis ausgewiesen (vgl. ebd., S. 129). Entgegen dieser Vorstellung liege der tatsächliche Fokus auf Durchführungs- und Praktikabilitätsaspekten des Unterrichtens (vgl. ebd.). Dies wird als Problem ausgewiesen, da ein Ausweiten der Reflexionsgelegenheiten in der Schulpraxis jenseits technischer Aspekte ein Desiderat darstelle und die bloße Tradierung von Erfahrungswissen als hinter dem Anspruch von Reflexion zurückbleibend markiert wird (vgl. ebd., S. 119).
Wyss (2013) untersucht Reflexion nicht im Kontext des Referendariats, sondern bei bereits ausgebildeten schweizerischen Lehrer:innen, wobei sie Noviz:innen und Expert:innen unterscheidet. Ich nehme die Ergebnisse mit auf, auch wenn sie nicht das Referendariat fokussieren. Wyss (2013) ordnet ihre Ergebnisse zur Reflexionspraxis in den Forschungsstand ein, dass Lehrer:innen insgesamt keine fähigen Beurteiler:innen ihrer eigenen Praxis seien, da Reflexion „auf einem hohen Niveau" (ebd., S. 102) nur selten aufzufinden sei. Dieser Befund ist paradigmatisch für die im Diskurs gängige Idee, dass gerade an der Universität ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus kultiviert werde, der im Kontrast mit unhinterfragten Praktiken im Feld Schule stehe.
Aus psychologischer Warte stellt Christina Linninger (2016) die Frage nach Erträgen von Reflexion für die Professionalisierung von Lehrkräften sowie nach Fördermöglichkeiten von Reflexionskompetenz im Referendariat. Die Studie ist als Befragung konzipiert; Reflexionssituationen kommen dabei nicht in den Blick. Bei der Frage nach Fördermöglichkeiten wird auf die empirisch fundierte Lernwirksamkeit diskursiv-dialogisch gestalteter Lernangebote für Schüler:innen zurückgegriffen und eine ähnliche Relevanz für die Lehrformate des Referendariats postuliert (vgl. ebd., S. 14). Eine auf Korrelationen zwischen den Ergebnissen von Wissenstests und selbstbezüglichen Aussagen beruhende Schlussfolgerung der Studie lautet, dass allgemeindidaktisches Wissen für die Reflexionskompetenz förderlich sei, die sich wiederum positiv auf das Belastungserleben auswirke (vgl. ebd., S. 36–40).
Abels (2011) fragt nach Reflexionskompetenz im Zusammenhang mit demokratieförderlichen Haltungen angehender Lehrkräfte im Referendariat. Dieser Reflexionskompetenz nähert sie sich mithilfe von Fragebögen sowie einer Dokumentenanalyse von schriftlichen Reflexionen. Maßgebend sind dabei die vier Reflexionsstufen nach Hatton und Smith, in denen Reflexion von einer reinen Deskription hin zu einer Begründung, anschließend einer analytischen Abstraktion und zuletzt einem kritischen Diskurs fortschreitet (vgl. ebd., S. 101). Reflexion wird vorab als die Möglichkeit definiert, eigene Handlungsentscheidungen im Nachgang an eine pädagogische Situation bewusst zu begründen und zu überdenken (vgl. ebd., S. 96). Die Maßgabe für die Analyse der Reflexionsqualität ist ein größtmögliches ‚Herauszoomen' aus der konkreten Situation hin zum Einbezug von „historischen und soziapolitischen Zusammenhängen"

55 Die Abkürzung ZfsL steht für Zentrum für schulpraktische Lehrer:innenausbildung und bezeichnet in Nordrhein-Westfalen die Ausbildungsinstitution, die das Referendariat durch Fachleiter:innen seminaristisch begleitet und die Prüfungen abnimmt.

(vgl. ebd., S. 101). Abels abschließendes Fazit lautet, dass bei denjenigen Referendar:innen, die keine oder eine geringe Reflexionskompetenz aufwiesen, ein Bruch zwischen Urteilen und Handeln zu konstatieren sei (vgl. ebd., S. 166).
Bei der Betrachtung der angesprochenen Studien zum Referendariat ist die Enttäuschung bezüglich der Qualität der schulpraktischen Reflexionsgelegenheiten augenfällig. Einhelligkeit besteht hinsichtlich der Schlussfolgerung, dass eine hinterfragende, öffnende Reflexion in der untersuchten Schulpraxis kaum aufzufinden sei (vgl. Wyss 2013; Reintjes & Bellenberg 2017; Schäfers 2017; Wernet, Kunze & Dzengel 2015).

3.3 Bündelung des Forschungsstands

In empirischen Studien zu Reflexion im Lehrer:innenbildungsdiskurs stehen die Fragen im Vordergrund, inwiefern Reflexion bei Lehramtsstudierenden oder Lehrenden nachzuweisen und wie die Qualität dieser Reflexion einzuschätzen ist. Diese Qualität von Reflexion wird durch quantifizierende Messungen von Reflexionsniveaus ermittelt, wie es für die erste unterschiedene Schneise empirischer Annäherungen an Reflexionspraxis im Kontext der Lehrer:innenbildung typisch ist (vgl. Eysel 2006; Leonhard & Rihm 2011; Wyss 2013). Qualitative Annährungen an Reflexion, die als zweite Schneise vorgestellt wurden, fokussieren institutionalisierte Reflexionssituationen wie Seminarkontexte (vgl. etwa Bauer 2019; Artmann et al. 2017; Kunze 2017; Paseka & Hinzke 2018) oder Unterrichtsnachgespräche (vgl. etwa Rosemann & Bonnet 2018; Leonhard & Lüthi 2018; Pallesen, Schierz & Haverich 2018). Dafür wird die Interaktionsdynamik untersucht, der Einsatz von Wissensformen rekonstruiert und der Umgang mit Normen analysiert. In beiden Schneisen werden die Untersuchungsergebnisse als enttäuschend beziehungsweise prekär bewertet: Das Reflexionsniveau der Studierenden und Praktiker:innen sei gering; die vorgefundene institutionelle Logik begünstige schließende Setzungen. Während die Defizitzuschreibung innerhalb der ersten Schneise von Studien zumeist die Inkompetenz der reflektierenden Akteur:innen fokussiert, betrachtet die zweite Schneise eher Kontexte und institutionalisierte Strukturen.
Konzeptualisierende empirische Annäherungen an Reflexion, deren Ziel es ist, Dimensionen von Reflexion zu umreißen, sind im Lehrer:innenbildungsdiskurs nur wenige aufzufinden. Diese Beiträge verfahren qualitativ-rekonstruktiv und betrachten Unterrichtsnachgespräche (Führer & Heller 2018; Führer 2020) oder Interviews, in denen Studierende ihr Reflexionsverständnis darlegen (vgl. Berndt & Häcker 2017).
Dem Großteil der Studien liegt eine entweder offen vorgebrachte oder implizit gesetzte Normativität zugrunde: Das im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Reflexionsideal scheint quer zu dem zu liegen, was sich empirisch als Reflexion zeigt (vgl. Wyss 2013; Schüpbach 2007; 2011; Reintjes & Bellenberg 2017). In qualitativen Annäherungen an Reflexion in Unterrichtsnachgesprächen wird ein beratend-schließender Modus als diskrepant zu einem mit Reflexion verbundenen Öffnungsanspruch ausgewiesen (vgl. Rosemann & Bonnet 2018; Schäfers 2017). Normen werden nicht auf Distanz gebracht und kritisiert; stattdessen nehmen die Gespräche den Charakter einer Beratung zu konkreten Handlungsproblemen an. Rosemann und Bonnet (2018) stellen einen praktischen Habitus insofern als reflexionsfeindlich dar, als sie ihn hinsichtlich der Gerichtetheit auf störungsfreie Praxisbewältigung von einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus trennen und diese als Antagonisten kennzeichnen (vgl. ebd., S. 144 f.). Die Dynamik praktischer Reflexionssituationen gleiche eher einer Einsozialisation als einer kritischen Befragung (vgl. etwa Kunze & Wernet 2014; Schäfers 2017). In Bezug auf das Referendariat stellt

Wernet (2006) diesen affirmativen Charakter von Reflexion mit dem Konformitätsdruck der Interaktionslogik in Verbindung, der sich durch die Gleichzeitigkeit von angestrebter Kollegialität und andauernder Bewertungssituation ergebe (vgl. ebd., S. 204). Selma Haupt, Sabine Hering und Laura Wever (2021) bezeichnen die gesetzte Normativität als Widerspruch zu der konstitutiven Ungewissheit von pädagogischer Praxis, deren Anerkennung einen Grundstein pädagogischer Professionalität ausmache (vgl. ebd., S. 77).

Gebündelt ist zu sagen, dass empirische Untersuchungen im Gros zu der Schlussfolgerung kommen, dass Reflexion in ihrer anspruchsvollen Fassung kaum realisiert werde. Diese Schlussfolgerung wird über verschiedene Argumentationslinien plausibilisiert: Fehlende Bezüge auf wissenschaftliches Wissen (vgl. Schnebel 2009; Schüpbach 2011), die implizit verbleibenden Normen (vgl. Leonhard & Lüthi 2018; Schäfers 2017; Gölitzer 1999), der Konformitätsdruck im Ausbildungsverhältnis (vgl. Wernet 2006) und die fehlender Qualifikation der Praktiker:innen (vgl. Skagen 2003; Wyss 2013; Krieg & Kreis 2014) werden als mögliche Begründungen angeführt. Die Norm der objektivierenden Distanzierung zieht sich durch die Einschätzung der empirischen Befunde zu Reflexion: Während der Einsatz wissenschaftlicher Wissensformen als Qualitätsgarant gilt, steht ein Sprechen aus einer Handelndenperspektive im Verdacht, gültige Normen zu affirmieren. So basiert ein Großteil der Studien auf einer Vorstellung dessen, was Reflexion sein müsste, die allerdings nicht zu dem passt, was empirisch zu rekonstruieren ist. Eine theoriegeleitete Beschreibung der aufgefundenen Reflexionspraxis bleibt aus. Aufbauend auf dieser Bündelung leistet das Folgekapitel eine Zuspitzung der bisherigen Beobachtungen und Überlegungen, von der aus das Untersuchungsvorhaben abgeleitet wird.

4 Problemmarkierung im Reflexionsdiskurs

Im Lehrer:innenbildungsdiskurs gilt es als wünschenswert, eine „reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule" (Fichten & Meyer 2014, S. 21) zu kultivieren. Die Annahme, dass diese reflexive Distanz durch eine theoriebasierte Perspektive auf Praxis generiert werde, wird weitläufig geteilt (vgl. etwa Helsper 2001a, S. 13; Košinàr 2021, S. 102).[56] Das Überschreiten der Handelndenperspektive zugunsten einer wissenschaftlich informierten Beobachtendenperspektive, von der aus praktische Geltungen befragt werden sollen, wird sowohl für universitäre als auch für schulpraktische Kontexte als Reflexionsideal forciert (vgl. hierzu Herzmann 2021, S. 51).
Eine über Theorie eingeholte Distanz soll je nach Argumentationsschneise unterschiedliche Funktionen erfüllen: Zum einen verspricht der Ausstieg aus dem unmittelbaren Praxiserleben innerhalb etablierter Zuschreibungsmuster eine Pluralität von Deutungsmöglichkeiten (vgl. etwa Heinrich et al. 2019). Zum anderen wird theoretisches beziehungsweise wissenschaftliches Wissen als Validierungsgrundlage für Angemessenheitsurteile verstanden (vgl. etwa Schellenbach-Zell et al. 2018; Kilimann, Krüger & Winter 2020). Stark vereinfacht lassen sich diese beiden Figuren als Anders-Sehen und als Besser-Sehen beschreiben. Das Anders-Sehen zeichnet aus, dass der Zielpunkt der Reflexion einen Zugriff auf Wahrnehmungsstrukturen ermöglichen soll, die sowohl gesellschaftlich etablierte Deutungsmuster als auch subjektive Theorien berühren können. Dies wird besonders mit Blick auf Einstufungsraster für die Beurteilung von Reflexionsniveaus in empirischen Studien deutlich, bei denen ein hohes Maß an Abstraktion als Indikator für ein hohes Niveau gilt. Scheinbar selbstverständliche Geltungen sollen im Zuge der Reflexion dekonstruiert werden (vgl. Küper & Thiel 2020). Häcker (2019) beschreibt diesen kritisch-hinterfragenden Impetus von Reflexion als „Problematisierung scheinbar gültiger Wissensbestände bzw. scheinbar tragfähiger Überzeugungen, Haltungen, Routinen" (ebd., S. 91).
Die Anschlussfähigkeit einer Reflexion, die Normen in ihrer Geltung über die Bezugnahme auf pluralisierende Theorieperspektiven aussetzt, kann in ihrer Tragfähigkeit für praktische Handlungskontexte hinterfragt werden. Eine Verbindlichkeit, die auch praktisch tragen soll, wird durch die gegenläufige Figur des wissenschaftlich informierten Besser-Sehens eingeholt: Während das Aussetzen von Geltungen das Selbstverständliche irritieren soll, ist im Besser-Sehen eine gegenläufige Tendenz zu beobachten: Das Aussetzen als Öffnungsfigur wird für praktische Geltungen eingefordert, während wissenschaftliches Wissen den Ausgangspunkt des Hinterfragens darstellt und darin affirmiert wird. Diese Affirmation kann als Schließung beschrieben werden. Eine wissenschaftsbasierte Praxisreflexion ist zugleich auf Wahrheit als auch auf Angemessenheit gerichtet: Das Befragen der Angemessenheit pädagogischer Praxis sei auf dem gefestigten Geltungsanspruch methodisch gesicherten Wissens zu grundieren (vgl. Leonhard & Rihm 2011, S. 243; Leonhard 2018a, S. 213). Ein reflexiver Zugang zur Praxis prüft ihre Angemessenheit auf der Basis eines wissenschaftlichen, methodisch abgesicherten Wissens. Während der Praxis gegenüber eine „kritische[...], fragend-entwickelnde[...] Haltung" (Fichten 2017, S. 30) ausgebildet werden soll, geschieht dies häufig auf dem Rücken der Festsetzung wissen-

56 Empirisch wird der Nachweis einer theoriebasierten Perspektive über explizit geleistete Theoriebezüge operationalisiert. Ob diese Theoriebezüge Reflexion konstituieren oder zunächst nur als Indikator für eine anspruchsvolle Variante von Reflexion gelten (vgl. von Aufschnaiter; Fraij & Kost 2019, S. 154), wird je nach Reflexionsverständnis unterschiedlich gefasst.

schaftlicher Wissensgehalte, die zur Prüfinstanz für das praktisch Vorzufindende erhoben werden. Eine Distanz zur Praxis, die durch eine Forschendenhaltung kultiviert werden könne, stelle eine Chance dar, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zu gutem Unterricht noch wirksamer werden könnten (vgl. Schlömerkemper 2003). Eine derartige Füllung von Reflexivität wird etwa in Konzeptionen von Studienprojekten im Kontext des forschenden Lernens rekonstruiert, die eine Nähe zur Wirkungsforschung aufweisen (vgl. Herzmann & Liegmann 2018a). Die darin mitgeführte *What-Works*-Logik markieren die Autorinnen im Verhältnis zu der programmatischen Ausrichtung des Praxissemesters als „analytische[…] Distanznahme(n)“ (Herzmann & Liegmann 2018, S. 62) als zumindest ambivalent.

Die Ambivalenz[57] der Distanzierungsforderung ergibt sich aus der Destabilisierung des sicher Gewussten auf der einen und der Bemühung um eine durch abgesicherte Wissensbestände optimierte und innovierte Praxis auf der anderen Seite. Artmann et al. (2013) weisen auf diese Ambivalenz hin, indem sie die Wissensanwendung in studentischen Reflexionen als affirmativ-schließend analysieren (vgl. ebd., S. 147). Diese Ambivalenz korrespondiert mit der in der Diskursordnung herausgearbeiteten Spannung von Öffnungsanspruch und Schließungstendenz, die dem Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs anhaftet. Es scheint, als werde diese Ambivalenz im Lehrer:innenbildungsdiskurs dadurch bearbeitet, dass die Bewegungen von Öffnung und Schließung auf die Bereiche von Praxis und Wissenschaft aufgeteilt werden: Während praktische Geltungen zu transzendieren seien, wird ein Zielpunkt der Praxisverbesserung durch die normative Geltung wissenschaftlichen Wissens gesetzt.

Diese Reflexionskonzeption wirft erziehungstheoretische Rückfragen auf: Die Forderung nach einer Distanzierung erhebt das Reflexionssubjekt zu einer Beobachtungsinstanz, die nicht länger in einer lebendigen Beziehung zur pädagogischen Praxis steht. Wie diese aus Praxiszusammenhängen herausgelöste Instanz dem Anspruch gerecht werden kann, pädagogisches Handeln reflexiv zu verantworten, ist fraglich. Das Ideal der Überschreitung der Handelndenperspektive kollidiert mit der Idee, dass ein singulärer Fall eine Verhältnissetzung der Handelnden zu einer Erziehungssituation erfordert. Darüber hinaus ist zu hinterfragen, ob Reflexion dem Anspruch gerecht werden kann, die Angemessenheit pädagogischen Handelns offenzuhalten, wenn diese durch wissenschaftliches Wissen geschlossen wird. Gerade im Diskurs um forschendes Lernen werden Verfahren der Wissensproduktion als förderlich für die Entwicklung von Reflexivität in pädagogischen Kontexten stilisiert, die einem technologischen Wissenschaftsverständnis Vorschub leisten (vgl. kritisch hierzu Bellmann 2020a).

Aus diesen Widersprüchen erwächst das Anliegen dieser Arbeit, im Rahmen einer theoretisch-empirischen Studie[58] eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu leisten. Anlass für dieses Vorhaben ist die Annahme, dass die Abweichung praktischer pädagogischer Reflexion von der Norm der objektivierenden Distanzierung theoriefähig ist. Diese Annahme gibt Anlass dazu, praktische pädagogische Reflexion jenseits der Norm der objektivierenden Distanzierung zu (re-)konzeptualisieren.

Das Vorhaben, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren, wird in diesem Kapitel an zwei Probleme (4.1 und 4.2) gebunden, die eine Zuspitzung der in Kapitel 2 und 3 vorgestellten Diskursbeobachtungen darstellen. Anschließend wird in Unterkapitel 4.3 das

57 Mit Verweis auf Kapitel 2 ist zu überlegen, inwiefern diese Ambivalenz mit verschiedenen Wissenschaftskulturen und -verständnissen zusammenhängt: Die Funktion des Anders-Sehens korrespondiert mit einem Theorieverständnis als perspektivenpluralisierend, während das Besser-Sehen auf ein methodisch abgesichertes Tatsachenwissen angewiesen ist.

58 Dieser Begriff stützt sich auf die Konzeption einer theoretischen Empirie, die im Folgekapitel erläutert wird.

Anliegen und Vorgehen der Studie herausgearbeitet. Damit wird die in der Einleitung der Arbeit aufgeworfene Problemstellung vor dem Hintergrund des aufgearbeiteten Reflexionsdiskurses der Lehrer:innenbildung neu kontextualisiert und die Forschungsfrage formuliert.

4.1 Zur Diskrepanz von Reflexionsnorm und Reflexionspraxis

Die vor allem in schulpraktischen Kontexten wiederkehrend nachgezeichnete Abweichung der Reflexionspraxis von der Norm der objektivierenden Distanzierung wird im dominanten Lehrer:innenbildungsdiskurs als Defizit interpretiert. Daneben gibt es Diskursbeiträge, die auf eine systematische Differenz zwischen schulpraktisch und universitär verorteter Reflexion hinweisen (vgl. Neuweg 2016; Leonhard 2020a). Dass beide Deutungen der Diskrepanz mit Engführungen für die Frage einhergehen, was unter praktischer pädagogischer Reflexion verstanden werden kann, soll im Folgenden hergeleitet werden.
Eine erste Deutung dieser Diskrepanz liegt in der Annahme, dass die untersuchte Reflexion das Ideal verfehlt. Laut dieser Deutung wird der Anspruch einer reflexiven Distanzierung zugunsten einer wissenschaftsbasierten Perspektivierung von Praxissituationen an die erste und die zweite Phase der Lehrer:innenbildung gleichermaßen gestellt (vgl. Schüpbach 2007; Reintjes & Bellenberg 2017). Das „Distanzierungsgebot" (Liegmann et al. 2018, S. 9), demzufolge Reflexion aus der Perspektive eines „distanziert-äußeren Beobachters" (Berndt & Häcker 2017, S. 247) zu leisten sei, wird also auch für schulpraktisch situierte Reflexionssituationen relevant gesetzt. Diese Reflexionsqualität wird damit formal bestimmt und nicht mit der Spezifik des Gegenstands pädagogischen Handelns in Verbindung gebracht. Eysel (2006) betrachtet als empirisches Material Portfolios von Studierenden, deren Gegenstand ein hochschulinternes Projekt ist (vgl. ebd., S. 84). Dadurch, dass diese Untersuchung als richtungsweisend für die angestrebte Reflexionsqualität von Lehramtsstudierenden ausgezeichnet wird (vgl. Rahm & Lunkenbein 2014, S. 246), wird die Norm der objektivierenden Distanzierung[59] auf pädagogische Praxisreflexion übertragen. Reflexion gemäß dieser Norm zeichnet sich durch eine von Praxiszusammenhängen distanzierte Beobachtendenperspektive des Reflexionssubjekts aus. Aus dieser Beobachtendenperspektive heraus sollen Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen geleistet und Praxiskonventionen hinterfragt werden (vgl. Abels 2011, S. 135 f.).
Die Deutungsmacht dieser Norm zeigt sich besonders in empirischen Studien zu schulpraktisch situierte Reflexion, in denen entweder das Nicht-Vorkommen von Reflexion oder aber die nur geringe Reflexionsqualität bemängelt wird. Die Kluft zwischen Anspruch und Realität mündet in einer Enttäuschung über diese „*betrübliche[...] Bilanz*" (Wyss 2013, S. 277, Herv. im Orig.). Mit der wiederholt attestierten Nicht-Erfüllung des Reflexionsideals geht eine Defizitzuschreibung an die Praxis einher. Die als gering eingestufte Qualität praktischer Reflexion führt zu der Schlussfolgerung, dass „das Nachdenken über Ziele und Tätigkeiten noch nicht zur selbstverständlichen Praxis von Lehrkräften gehört" (Fischer, Rieck & Lobemeier 2008, S. 81). Das, was Reflexion eigentlich leisten soll, sei eine Relationierung von Theorie und Praxis (vgl. Schüpbach 2011, S. 36), ein mehrperspektivisches, kritisches Beleuchten des eigenen Handelns (vgl. Wyss 2013, S. 263) und ein Aushandeln und Begründen der gültigen Normen (vgl. Schäfers 2017, S. 235). Stattdessen komme es zu einer Affirmation bestehender Normen. In Unterrichtsnachgesprächen liege der Fokus auf organisationalen und instruktionalen Aspekten, wodurch die Chance verstellt werde,

---

59 Die Qualifizierung der Distanzierung als ‚objektivierend' verweist auf die Einklammerung einer Beziehung zwischen Reflexionssubjekt und Reflexionsgegenstand. Inwiefern auch andere Modi von Distanzierung denkbar sind, wird insbesondere in Unterkapitel 9.2 zum Thema.

Theorie-Praxis-Relationierungen vorzunehmen (vgl. Schüpbach 2007; 2011; Schnebel 2009; Futter 2017; Pallesen, Schierz & Haverich 2018). Dieses Problem soll durch Interventionen bearbeitet werden, in denen etwa ein theoriegeleitetes Reflektieren mit schulpraktischen Akteur:innen geübt werde (vgl. Krieg & Kreis 2014) und Mentor:innen durch die hochschulische Praktikumsbegleitung auf ihren „Fortbildungsbedarf" (Arnold 2015, S. 86) hingewiesen würden.
Das, was in Situationen praktischer pädagogischer Reflexion vornehmlich passiert, kann anscheinend nicht anschlussfähig als Überschreiten der Handelndenperspektive, Bezugnahme auf explizite Theoriegehalte oder als theoriegeleitetes Hinterfragen praktischer Routinen beschrieben werden. Die Beobachtung, dass gerade pädagogische Handlungsprobleme ein Bedürfnis nach Reflexion hervorrufen (vgl. Wernet 2006, S. 206), spricht nicht dafür, dass eine in pädagogischer Praxis verortete Reflexion organisch mit der Überwindung einer Handelndenperspektive einhergeht. Der Befund, dass eine auf die Überschreitung der Praxiszusammenhänge gerichtete Reflexion im Kontext Schule kaum aufzufinden ist, führt im Lehrer:innenbildungsdiskurs allerdings kaum zu der Schlussfolgerung, dass praktische pädagogische Reflexion systematisch von der Norm der objektivierenden Distanzierung abweichen könnte. Stattdessen legt die Zielperspektive einer doppelten Professionalisierung nahe, dass neben einem auf Praxisbewältigung gerichteten Habitus auch dessen Gegenspieler zu kultivieren sei, der auf die Irritation des Etablierten zielt (vgl. Rosemann & Bonnet 2018, S. 134). Praxis wird hier mit komplexitätsreduzierenden Routinen gleichgesetzt (vgl. Idel & Schütz 2017, S. 201 f.), sodass Reflexion als praxisexternes Moment stilisiert wird, das auf eine ‚Veruneindeutigung' pädagogischer Praxis gerichtet ist. Ein der Praxis eigener Modus von pädagogischer Reflexion, der nicht allein auf „Reibungslosigkeit" (Rosemann & Bonnet 2018, S. 134) gerichtet ist, wird im dominanten Reflexionsdiskurs nicht in Rechnung gestellt.
Eine zweite Deutungsmöglichkeit der Diskrepanz, die dieses Theoriedefizit bearbeiten könnte, liegt in der Annahme, dass die Abweichung von der Norm der objektivierenden Distanzierung auf eine systematisch bedeutsame Differenz hinweist. Auch wenn eine deskriptive Annäherung an die Differenz von schulpraktisch und universitär verorteter Reflexion nur selten aufzufinden ist, sollen in diesem Unterkapitel entsprechende Beispiele vorgestellt werden.
Führer und Heller (2018) plädieren dafür, praktische Reflexionsvarianten als solche anzuerkennen (ebd., S. 127). Führer (2020) beschreibt die Differenz zwischen normativen Reflexionskonzeptionen und empirisch beschreibbaren Reflexionspraktiken als notwendig, da durch empirische Zugriffe deutlich werde, dass beide Konstrukte nicht deckungsgleich seien (vgl. ebd., S. 266). Auch Herzmann und Liegmann (2020b) positionieren sich kritisch zu einer forschungsseitigen normativen Engführung dessen, was praktisch als Reflexion in den Blick kommen kann (vgl. ebd., S. 84). Georg Hans Neuweg (2011) problematisiert Synthetisierungsmetaphern, die den Königsweg der Lehrer:innenbildung in einer „Integration" (ebd., S. 34) von Theorie und Praxis sehen. Auf die Differenz dessen, was Reflexion in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenebildung bedeuten könne, verweist er explizit (vgl. Neuweg 2022, S. 277). Idel (2021) spricht sich für einen differenztheoretischen Blick auf Lehrer:innenbildung aus, durch den gerade Brucherfahrungen zwischen Theorie und Praxis als Reflexionsgelegenheiten in den Blick kommen könnten. Leonhard (2018b) betont, dass Wissenschaft und Schulpraxis als Praxen eigener Ordnung anzuerkennen und nicht ohne Weiteres durch Rufe nach Verzahnung in Einklang zu bringen seien (vgl. ebd., S. 23). Die Einlassung auf die eine Praxis ermögliche die Distanz zur anderen; beides könne aber nicht zeitgleich verlangt werden (vgl. Leonhard 2020b, S. 52–54). Das Abweichen praktischer Reflexionssituationen von universitären Gütemaßstäben kann in dieser Blickschneise mit dem Verweis darauf plausibilisiert werden, dass ein Einlassen auf Schulpraxis eine Distanz zur Wissenschaft provoziere. Eine Möglichkeit, Reflexion in einem anspruchsvollen, wissenschaftlichen Sinne doch mit

Schulpraxis in Verbindung zu bringen, wird in der nachträglichen, theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit dokumentierten Praxissituationen gesehen (vgl. ebd., S. 52). In diesen handlungsentlasteten Räumen könne die „Deutungsmächtigkeit" (Leonhard 2018a, S. 215) wissenschaftlichen Wissens als adäquater Praxisbezug zum Tragen kommen.

Die Skepsis gegenüber der Forderung, dass ein Initiiert-Werden in Praxis mit einer gleichzeitigen Distanzierung von dieser einhergehen soll, erscheint zum einen plausibel. Zum anderen begünstigt die Konzeption von zwei Praxen, bei der die Einlassung auf die eine die Distanzierung zur jeweils anderen bewirke, eine Reduktion praktischer Reflexionsmodi auf eine Bewältigungslogik. Leonhard (2020a) fordert eine Trennung der Modi und Leistungen von Reflexion ein, die im Kontext von Wissenschaftspraxis andere seien als im Kontext von Berufspraxis. Im Zuge dieser ‚Differenzthese' wird praktische Reflexion auf eine ihr zugeschriebene Funktion reduziert: Es gehe um die Bewältigung alltäglicher Handlungsprobleme (vgl. ebd., S. 24). Mit Blick darauf, dass eine Bewältigungslogik auf eine Komplexitätsreduzierung gerichtet ist, wird praktische Reflexion von dem Anspruch losgelöst, Konflikte aufzudecken und Handlungsentscheidungen zu veruneindeutigen. Damit verliert sich der ethische Charakter von Reflexion, den Leonhard (2018a) konsequent einer wissenschaftsbasierten Reflexion zuweist (vgl. ebd., S. 213).

Dass praktische pädagogische Reflexion kaum als Gegenstand mit eigenen Dimensionen in den Blick kommt, hängt auch damit zusammen, dass Reflexion als praxisuntypisches Element gerahmt wird: Neuweg (2015) betont, dass das vielbeklagte „Schweigen der Könner" (vgl. ebd., S. 19) nicht als Hinweis auf fehlende Expertise misszuverstehen sei. Eine schweigende Expertise sei systematisch für ein komplexes Können, das sich kaum verbalisieren lasse. Leonhard und Lüthi (2018) weisen die „Areflexivität" (ebd., S. 197) des Mit-Tuns, die sie in Unterrichtsnachgesprächen innerhalb von Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung nachzeichnen, explizit als deskriptiven Befund aus. Unter dem Gesamtlabel der „Kultur der Einlassung" (Neuweg 2005, S. 210; Neuweg 2011, S. 42; Leonhard 2018b, S. 16 f.) wird praktischer Reflexion keine Öffnungsfunktion zugeschrieben. Reflexion wird stattdessen als Teil der Berufspraxis von Lehrer:innen beschrieben, die auf den reibungslosen Ablauf der Praxis gerichtet sei, während weitergehende Geltungsfragen durch diese nicht bearbeitet werden könnten (vgl. Leonhard 2020a, S. 21). So lässt sich schlussfolgern, dass der Begriff der Reflexion als hinterfragende Bewegung der Universität vorbehalten bleibt. Während die Festlegung einer anspruchsvollen Reflexion auf die Norm der objektivierenden Distanzierung zu problematisieren ist, scheint auch die Annahme, dass praktische Reflexion einer Logik der Praxisbewältigung folgen müsse, den Blick auf das Phänomen einzuengen.

Sowohl der Defizitmarkierung der Theorielosigkeit von Praxis als auch der stärker deskriptiv ausgerichteten Differenzthese unterliegt eine theoretisch angenommene Differenz zwischen Schul- und Wissenschaftspraxis: Während Schulpraxis auf ein reibungsloses Weiterlaufen gerichtet sei, zeichne Wissenschaft sich gerade dadurch aus, den Bruch mit dem Etablierten zu suchen (vgl. Rosemann & Bonnet 2018, S. 134). Hintergründig ist hier ein soziologischer Praxisbegriff, demzufolge ein praktischer Habitus eine Krisenvermeidung anstrebe (vgl. ebd.). Ohne äußere Störungsreferenz sei eine Irritation nicht zu erwarten. Die Frage danach, wie die Differenz von universitär und schulpraktisch situierter Reflexion interpretiert werden kann, hängt also mit dem angelegten Praxisverständnis zusammen.[60] In Leonhards (2018b; 2020a) Perspektive auf Schulpraxis zeichnet sich eine Bewältigungslogik ab, in der die praktischen

60 Für den Hinweis auf unterschiedliche Praxisbegriffe, die eine je anders gedachte Ebene von Normativität aufschließen, danke ich Corrie Thiel. Stephen Kemmis (2012) macht diese Differenz anhand einer Relationierung von Praxistheorie und Aktionsforschung deutlich.

Abläufe, die reibungslos funktionieren, nicht hinterfragt werden. Eine Ebene von Reflexivität, die an einem Funktionsmangel ansetzt, kann als technisch beschrieben werden, während ihr nicht notwendigerweise eine ethische Dimension zuzusprechen ist (vgl. hierzu Hetzel 2015, S. 114). Diese ethische Dimension verknüpft Leonhard (2018a) mit der Notwendigkeit, dass Professionelle sich an wissenschaftlichem Wissen orientieren (vgl. ebd., S. 213). So scheint praktische Reflexion das Fortlaufen der Praxis zu sichern, diese aber nicht grundlegend hinterfragen zu können.

Abseits von diesem soziologischen Praxisverständnis erscheint sowohl die Annahme einer fortwährenden Selbstverfehlung, die eines externen Korrektivs bedürfe, als auch die Begrenzung praktischer Reflexion auf ein möglichst reibungsloses Weiterfunktionieren verkürzend. Ein Praxisbegriff, dem eine eigene Rationalität zukommt, ist für eine aristotelische Tradition charakteristisch (vgl. Rosenberger 2021, S. 50 f.). Diese hält etwa Eingang in ein pragmatistisches Praxisverständnis, demzufolge die Normativität von Praxis nicht allein durch soziale Konventionen konstituiert wird (vgl. Hetzel 2015, S. 111). Ein pragmatistisches Praxisverständnis ist eine Wurzel der Aktionsforschung, in deren Kontext Praxis immer schon als gute Praxis begriffen wird. Das bedeutet nicht, dass jeglicher Ist-Zustand affirmiert würde, sondern dass Praxis eine ethische Dimension zukommt. Praxis ist um ihre eigene Qualität bemüht, ohne dass diese durch konkrete Sollgrößen positiv bestimmbar ist: Das Verständnis guter Praxis ist mit den Zielen der Praxis verknüpft, für die die Praktiker:innen einstehen und um die sie zugleich streiten (vgl. Kemmis 2012, S. 895). Ein derartiger Praxisbegriff eröffnet differente Perspektiven auf praktische pädagogische Reflexion, die insbesondere Gegenstand von Kapitel 7 sind.

Wird Praxis als um die ihr eigenen Zieldimensionen bemüht gedacht und nicht als Technik verstanden, die einem äußeren Zweck dient (vgl. Biesta 2013a, S. 133), erscheint die Reduktion praktischer Reflexion auf unmittelbare Probleme der Machbarkeit trivialisierend. Wird diese technische Engführung eingeklammert, kann praktische Reflexion als etwas verstanden werden, das von den Sinn- und Wertdimensionen einer Praxistradition getragen wird. Kemmis (2012) argumentiert mit Bezug auf Alasdair MacIntyre, dass es ein Charakteristikum einer reflexiven Praxistradition sei, die eigenen Ziele immer wieder neu diskutieren zu müssen.[61] Das mit einem aristotelischen Praxisbegriff verknüpfte Motiv der *phronesis* als praktische Klugheit stellt nicht nur die Frage nach der bestmöglichen Erreichung von Zielen, sondern auch die Frage danach, welche Ziele überhaupt wünschenswert sind (vgl. Carr 1987; 2007; vgl. hierzu auch Biesta 2015). Wenn also von einer der Praxis eigenen Normativität die Rede ist, ist damit zumindest die Möglichkeit in Rechnung gestellt, dass diese Normativität über einen regelhaften Ablauf hinausgeht und Wertfragen berührt.

Festzuhalten ist, dass weder das Forcieren der Norm der objektivierenden Distanzierung noch das Ausschließen von Distanz für eine Modellierung praktischer pädagogischer Reflexion zuträglich zu sein scheint. Eine Konzeption praktischer pädagogischer Reflexion, die weder der Norm der objektivierenden Distanzierung folgt, noch auf eine Komplexitätsreduktion von Handlungsproblemen gerichtet ist, ist im Reflexionsdiskurs nicht präsent. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass pädagogischer Praxis jenseits eines soziologischen Praxisbegriffs eine eigene Reflexivität zugeschrieben werden kann, erscheint diese Leerstelle problematisch. Einen Anstoß, dass der schulpraktischen Lehrer:innenbildung eigene Theorie- und Beschreibungsversuche zukommen sollten, gibt Leonhard (2021a): Für die Anerkennung von Praxiserfahrungen

61 Die mit dieser immer nur vorläufigen Gültigkeit verbundene grundlegende Ungewissheit von Praxis wird durch die pragmatistisch angenommene Strukturparallele von Wissenschaft und Praxis, die in Kapitel 2 mit Blick auf die Aktionsforschung herausgearbeitet wurde, nicht negiert (vgl. Stenhouse 2012, S. 130).

als eigener Professionalisierungsbereich müsse hochschulseitig eine Sensibilität entwickelt werden, zu der auch gehöre, „subjektive Involvierung als Normal- statt als Betriebsunfall mit [zu] denken“ (ebd., S. 205).[62]

Ein weiteres Theoriedefizit betrifft den Widerspruch, der zwischen der Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns und dem im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominanten Reflexionsideal entsteht. Die Differenz zwischen diesem Ideal und praktischer pädagogischer Reflexion ist vor dem Hintergrund der Annahme eines derartigen konzeptionellen Widerspruchs nicht nur durch die verschiedenen Kontexte zu begründen. Stattdessen soll im folgenden Unterkapitel die Idee hergeleitet werden, dass das dominante Reflexionsideal nicht gegenstandssensibel ist.

4.2 Das Reflexionsideal im Widerspruch zur Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns

> „The other thing I realised over time is that reflection is not a *formal* process but that in order to reflect, we need something to reflect *with*“ (Biesta 2019, S. 118, Herv. im Orig.).

Die Annahme, dass Reflexion in pädagogischen Kontexten von Bedeutung sei, scheint kaum begründungsbedürftig; im Lehrer:innenbildungsdiskurs herrscht Einigkeit darüber, dass Reflexivität als ein Kernmerkmal pädagogischer Professionalität anzusehen sei. Eine Lehrer:innenbildung, die nicht auf die Entwicklung einer professionellen Reflexivität ausgerichtet sei, könne die Absolvent:innen nicht adäquat auf die sich ständig wandelnden Anforderungen an Lehrer:innen vorbereiten (vgl. etwa Wyss 2013, S. 17; Holler-Nowitzki, Klewin & Koch 2018, S. 107; Horstkemper 2003, S. 118). Eine auf bewährte Routinen setzende Einsozialisation der Noviz:innen in das Handlungsfeld Schule verkenne die Innovationsbedürftigkeit pädagogischer Praxis nach Maßgabe des gültigen wissenschaftlichen Wissens (vgl. etwa Hascher 2005, S. 44 f.; Schüssler & Weyland 2014, S. 25–32; Schneider & Wildt 2009, S. 24; Neuweg 2005, S. 218).

Das Argument, dass sich die Anforderungen an eine Praxis ebenso verändern wie das wissenschaftlich verfügbare Wissen, ist nicht spezifisch für pädagogische Bereiche. Eine gegenstandsspezifische Begründung der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis bleibt häufig aus. Diese Leerstelle verweist auf ein Theoriedefizit des Reflexionsbegriffs, der als normativ aufgeladener Begriff „diffus zustimmungsfähig“ (Wenzl 2021, S. 293) ist. Es wäre allerdings unzutreffend zu behaupten, dass erziehungstheoretisch fundierte Begründungsmotive für die Reflexionsbedürftigkeit professionellen pädagogischen Handelns im Lehrer:innenbildungsdiskurs nicht aufzufinden seien. Inwiefern allerdings die aufzufindenden Begründungsmotive, warum Reflexion für Pädagog:innen wichtig sei, mit der Forderung nach einer „maximale[n] Distanzierung“ (Feindt & Altrichter 2009, S. 36) kompatibel sind, bleibt zu fragen. In diesem Unterkapitel werden Begründungsmotive für die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns aus dem Lehrer:innenbildungsdiskurs herausgearbeitet, um diese anschließend mit der Norm der objektivierenden Distanzierung zu relationieren und auf Widersprüche hinzuweisen.

62 Leonhard (2021) verschränkt die subjektive Involvierung mit einer Bewährungslogik, die Praxiserfahrungen in Ausbildungsverhältnissen kennzeichne (vgl. ebd., S. 195). Ein Involviertsein als Gegenbegriff zu einer objektivierenden Distanzierung, wie ich sie im Verlauf dieser Arbeit skizziere, ist hingegen stärker mit Ansprüchen verknüpft, die mit einer der Praxis eigenen Normativität einhergehen.

Die krisenhafte Struktur von Erziehung, die konstitutive Ungewissheit pädagogischer Interaktion und die Nicht-Subsumtionierbarkeit von Fällen (vgl. Helsper 2011, S. 150) bieten Einsatzpunkte, um die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns vom Reflexionsgegenstand aus zu begründen. Aus strukturtheoretischer Perspektive lässt sich eine gegenstandsspezifische Begründung wie folgt herleiten:[63] Erziehung sei in sich krisenhaft, da sie etwas Neues, Zukunftsoffenes und Unbestimmtes hervorbringe, was immer eine Krise für Routinen bedeute (vgl. Oevermann 2002, S. 35; Thiel 2019, S. 48).[64] Ein Verharren bei bereits ausgebildeten Routinen könne nicht fallangemessen sein, da Routinen keine Sensibilität für das Singuläre des Falls aufbringen könnten. Dieses Singuläre sei durch jede Form der Subsumtion unter etwas Allgemeines – so auch unter theoretische Wissensbestände – gefährdet. Die Prekarität der Subsumtion betreffe nicht nur die in der Einordnung eingelagerte Komplexitätsreduktion, sondern auch den Verstoß gegen das Gebot, mit den Edukand:innen gemeinsam Lösungen für die erfahrenen Krisen zu finden, um ihre Autonomie wiederherzustellen. Letztere könne „durch eine bevormundende Wissenschaftspraxis" (Oevermann 1996/2017, S. 80) beschädigt werden. Die Bemühung um die Integrität der Edukand:innen fordere eine dialogische Krisenbearbeitung ein. Die Nicht-Standardisierbarkeit von Erziehung wird daher vom Strukturproblem her begründet, das durch Erziehung bearbeitet wird.

Eine an diese Argumentation anknüpfende Begründungslinie der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns fokussiert die Verantwortung von Pädagog:innen gegenüber den ihnen Überantworteten (vgl. Helsper 2007, S. 586). Der Einsatz pädagogischer Macht müsse durch fortwährende Reflexion Rechtfertigung finden, da die Gefahr des Umschlagens der Macht in Gewalt systematisch gegeben sei.[65] Helsper (2004) unterstreicht die Bedeutung von (Selbst-)Reflexion mit der Begründung, dass professionelles Handeln entgleisen könne, sodass eine Kontrolle durch eine Beobachtung des eigenen Handelns notwendig werde (vgl. ebd., S. 66). Da Erziehung sowohl Krisen der Klient:innen bearbeite und gleichzeitig selbst Krisen induziere, sei die Integrität der Edukand:innen bedroht. Dieses Risiko sei reflexiv zu bearbeiten (vgl. Häcker 2019a, S. 85; Helsper 2001a, S. 12; Helsper 2004, S. 66). Das Einnehmen einer externalisierten Beobachtendenperspektive soll ein kritisches Prüfen des eigenen Handelns gewährleisten. Hier ist also eine Verbindung zwischen der Distanzierungsforderung und

63 Diese strukturtheoretischen Argumentationsfiguren greife ich auf, da in ihnen Verknüpfungen zwischen der Forderung nach Reflexion in pädagogischen Kontexten und erziehungstheoretischen Motiven aufscheinen. Dass dabei weitere Gegenstandsfigurationen abgeblendet werden, die Reflexion etwa als adäquate Operation zur kommunikationstheoretisch begründbaren Kontingenz von Unterrichtsinteraktionen begreifen (vgl. Rabenstein & Steinwand 2020, S. 36), sei nicht bestritten. Die Orientierung an einer strukturtheoretischen Argumentation hängt mit dem Interesse an einem für pädagogische Praxiskontexte sensiblen Reflexionsbegriff zusammen. Die Struktur pädagogischen Handelns als antinomisch verfasste Antwort auf ein im Werden begriffenes Subjekt (vgl. hierzu Helsper 1995/2006, S. 19 f.) kann strukturtheoretisch in den Blick kommen.

64 Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit grundlegenden erziehungstheoretischen Perspektive auf Reflexion nutze ich hier in Anlehnung an Thiel (2019) den Erziehungsbegriff, während Overmann (2002) von pädagogischer Praxis spricht. Erziehung denke ich in einem weiten Verständnis, das mit der von Oevermann beschriebenen Dynamik korrespondiert, dass ein Neuanfang in der Welt mit Krisen einhergeht, die in ihrem Ausgang logisch wie ethisch unbestimmbar sind. Pädagogische Praxis beziehungsweise pädagogisches Handeln beschreibt Reaktionsweisen – Antworten – auf diese Dynamik. Lehrer:innenprofessionalität antwortet auf das Problem, dass Krisen der Aneignung nicht-alltäglichen Wissens nicht familial gelöst werden können (vgl. Oevermann 2002, S. 36).

65 Diese Argumentation ist nicht als konsensfähig auszuweisen – so betonen Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) vor dem Hintergrund einer kompetenztheoretischen Modellierung von Lehrer:innenprofessionalität, dass Lehrer:innen keine herausgehobene Verantwortung gegenüber anderen komplexen Berufen zukomme (vgl. ebd., S. 474).

dem Verantwortungsbegriff aufzufinden (vgl. Häcker 2019a, S. 85; Leonhard 2018a, S. 213). So entsteht der Eindruck, dass die Überwindung der Handelndenperspektive zugunsten einer distanzierten Beobachtendenperspektive einen bestmöglichen Umgang mit der Verantwortung verspreche, die pädagogisch Handelnden obliegt.

Oevermann (1996/2017) spricht davon, dass ein wissenschaftlicher Habitus in eine radikale Distanz zu den zu prüfenden Überzeugungen treten müsse (vgl. ebd., S. 101). Dass diese Haltung nicht praxistauglich sei, betont er explizit (vgl. ebd., S. 98 f.). Dennoch prägt die Forderung nach einer maximalen Distanz das Ideal einer anspruchsvollen Reflexion pädagogischer Praxis. Die Argumentationsfigur, dass Wissenschaft als Praxiskorrektiv im Sinne eines „fallibistischen Purgatorium[s]" (Oevermann 1996/2017, S. 101) einzusetzen sei, findet im Lehrer:innenbildungsdiskurs großen Rückhalt: Der wissenschaftlich-reflexive Habitus, der durch theoriebasierte Reflexionsprozesse kultiviert werden soll, ermögliche, Praxis im Modus des „bohrenden Widerlegen[s]" (ebd.) zu begegnen. Dieser Anspruch kommt dem nahe, was einer „Forscherhaltung" (Lehmann-Rommel 2016, S. 44) zugeschrieben wird: Praktiker:innen sollen ihre Handelndenperspektive zugunsten einer epistemisch privilegierten Beobachtendenperspektive überschreiten können. Damit hält eine Gleichsetzung von Reflektieren und Forschen Einzug in den Lehrer:innenbildungsdiskurs.

Hier kommt es zu einem ersten Problem hinsichtlich der Argumentation, dass Reflexion aufgrund der Verantwortung der pädagogisch Handelnden geboten sei: Wenn situative, in Begegnungen erst entstehende Anspruchsdimensionen von Erziehung durch die fehlende Relation von Reflexionssubjekt und Praxissituation aus dem Blick geraten, erscheint ein distanziertes Beobachtendensubjekt für zentrale Dimensionen einer pädagogischen Verantwortung nicht empfänglich zu sein. Eine objektivierende Distanzierung verstellt die Ansprechbarkeit des Reflexionssubjekts für die Singularität des Falls, die einer Beobachtendenperspektive nicht zugänglich ist. Nach Wilfried Lippitz (2019) sind „situative, unvorhersehbare, betroffen machende und dialogisch zu prüfende Ansprüche" (ebd., S. 103) für pädagogische Situationen konstitutiv. Wenn diese Ansprüche ein aus der Praxissituation enthobenes Reflexionssubjekt nicht erreichen, ist letzteres unempfänglich für Begegnungen mit den pädagogisch Überantworteten und eine an diese geknüpfte Verantwortung. Ein Herausreflektieren aus Praxiszusammenhängen verspricht als Distanzierung einen objektiven Zugang zum Forschungsgegenstand. Wenn eine pädagogische Erfahrung aber erst von einem bestimmten Verstehenshorizont aus zu einer solchen werden kann (vgl. Ruhloff 2011, S. 31; Wicke 2021, S. 125), verunmöglicht die Objektivierung dieser Erfahrungen durch die Ausklammerung der ersten und zweiten Person eine Reflexion pädagogischer Praxis. Wenn Erziehung nur vor einem „problematisierenden Interesse am Gelingen von Erziehung und Bildung" (Ruhloff 2011, S. 34) als bemerkenswertes Phänomen in den Blick kommen kann, verschließt eine desinteressierte Beobachtendenperspektive den Zugang zum Reflexionsgegenstand.[66]

Ein Eingebunden- beziehungsweise Involviertsein in pädagogische Praxiszusammenhänge stellt also eine Prämisse dafür dar, Fälle als einzigartige Fälle mit eigenen Ansprüchen wahrnehmen zu können. Die Verantwortung pädagogischer Praktiker:innen lässt sich als ethisches Motiv

66 Die Ablösung des Reflexionssubjekts aus den Zusammenhängen, die Erziehung erfahrbar machen, objektiviert pädagogische Praxis, die dann als für sich existenter Gegenstand von äußerlich positionierten Beobachtenden greifbar wird. Dass mit einem derartigen Forschungsverständnis eine Stilisierung von Erziehung als Beobachtungsgegenstand einhergeht, gibt Bellmann (2020a) zu bedenken (vgl. ebd., S. 32). Die hohe Attraktivität quantitativer methodischer Zugänge in Kontexten forschenden Lernens betrachtet er als Symptom eines entsprechenden Gegenstandsverständnisses.

konzipieren, wenn es nicht allein um eine generisch-juridische, sondern um eine Verantwortung für den Anderen geht (vgl. Witte 2017, S. 673).[67] Diese Verantwortungsdimension, die in der Warnung vor einer Subsumtionslogik aufscheint, hängt mit einer Ansprechbarkeit für Anderenansprüche zusammen. Das Ausklammern der ersten und zweiten Person, das Oevermann als typisch für den wissenschaftlichen Habitus markiert (vgl. Oevermann 1996/2017, S. 98), erscheint daher inadäquat für die Reflexion pädagogischer Praxiserfahrungen. Wenn die „Forscherhaltung" (Lehmann-Rommel 2016, S. 44) die Relationen auflöst, in denen das Reflexionssubjekt zu einer pädagogischen Praxissituation steht, geht diese mit einer fehlenden Ansprechbarkeit der Praxis gegenüber einher. Diese Entkopplung, die mit einer Indifferenz gegenüber situativen Ansprüchen einhergeht, fasse ich als ein erstes Problem, die mit der Idealisierung einer nicht-involvierten Beobachtendeninstanz als pädagogisches Reflexionssubjekt zusammenhängt. Ein Widerspruch zwischen einem außenstehenden Beobachtendensubjekt und einer an Verantwortung orientierten Idee von Reflexion wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs kaum in den Blick genommen.[68]

Dass das ideale Reflexionssubjekt selbst nicht als Teil von pädagogischer Praxis verstanden wird, bedeutet nicht, dass durch Reflexion nicht wertende Urteile über Praxis gefällt werden sollen: Ein zweites Problem liegt in der Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns, die mit der Reflexion zugeschriebenen Hinwendung zu wissenschaftlichem Wissen zusammenhängt, auf dessen Basis Praxis zu gestalten sei. Das strukturtheoretisch zentrale Argument, dass Praxisroutinen reflexiv aufzubrechen seien, da eine Subsumtion der Singularität des Falls nicht gerecht werden könne, greift auch für einen identifizierenden Einsatz wissenschaftlichen Wissens. Im Lehrer:innenbildungsdiskurs ist diese Warnung allerdings nicht präsent.[69] In der Forderung nach der Überschreitung der praktischen Involviertseins spiegelt sich die Tendenz, praktische Überzeugungen in ihrer Geltung einzuklammern. Wissenschaftliche Wissensgehalte kommen hingegen nicht ins Visier einer kritischen Betrachtung, sondern werden als Praxiskorrektiv modelliert (vgl. etwa Schlömerkemper 2003, S. 186; Kilimann, Krüger & Winter 2020, S. 336 f.; Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 179 f.). Reflexion wird dabei über ihr Versprechen, belastbare Begründungen für bestimmte Handlungsentscheidungen zu liefern, mit dem Verantwortungsbegriff verklammert: Lehrer:innen sollen ihr Handeln mit Bezug auf wissenschaftliches Wissen begründen können (vgl. Combe & Kolbe 2004a, S. 853; Helsper 2001a, S. 12; Leonhard 2018a, S. 213; Ukley et al. 2019, S. 90). Reflexion könne nur dann als professionell ausgewiesen werden, wenn sie dazu diene, dass Professionelle „in konkreten Entscheidungsfragen auch verantwortbar agieren zu können" (Ukley et al. 2020, S. 141). Pädagogische Professionalität verlange eine Vermittlung von wissenschaftlichem Begründungs- und praktischem Handlungswissen, um die Übernahme pädagogischer Verantwortung gewähren zu können. Aus einer wissenschaftlich informierten Perspektive soll die Angemessenheit des Handelns also nicht nur befragt, sondern auch begründet werden. Die Frage nach der Ange-

---

67 Dass eine ethisch verstandene Verantwortung über Normverpflichtungen einer Ordnung hinausgeht, da sie auf singuläre Anderenansprüche antwortet (vgl. Waldenfels 2010, S. 75), wird insbesondere in Kapitel 8 vertieft. Der Gedanke, dass eine subsumtive Handlungslogik Singularität nicht gerecht werden, ist mit dieser Idee verknüpft.

68 Ausnahmen bieten etwa Hinweise von Herzmann und Liegmann (2018), Bellmann (2020a) und Rothland (2020b) darauf, dass Reflexion, wenn sie auf einem technologischen Wissenschaftsverständnis basiert, problematische Implikationen mitführen kann.

69 Wie in Kapitel 2 hergeleitet, könnte das im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Verständnis von Reflexion als Gegenpart zu Praxisroutinen damit zu tun haben, dass das darin kommunizierte Praxismisstrauen Anschlussmöglichkeiten an die Idee eröffnet, dass Reflexion Praxis via wissenschaftliches Wissen optimieren kann.

messenheit pädagogischen Handelns scheint damit durch das von der Praxis distanzierte Reflexionssubjekt nicht nur geöffnet, sondern auch beantwortet zu werden.
Es scheint, als würde die geforderte Logik des Öffnens und Hinterfragens, die Reflexion zugeschrieben wird, so selbstverständlich mit einem Anspruch von Forschung und Wissenschaft verbunden, dass das Einfordern eines reflexiven Öffnens von wissenschaftlichem Wissen redundant wirken würde. Da diesem eine besondere Reflexivität gegenüber den eigenen Entstehungsbedingungen, des Geltungsbereichs und der eigenen Unabschließbarkeit zugeschrieben wird, erscheint es fernliegend, dass bestimmte Bezüge auf wissenschaftliches Wissen Schließungen provozieren könnten, die für den Reflexionsgegenstand pädagogischer Praxis problematisch sein könnten.
Ein Argument gegen die Schließungstendenz, die mit der affirmativen Rezeption wissenschaftlichen Wissens zusammenhängt, liegt in der Idee, eine professionelle Reflexivität in einer Haltung und weniger in der Kenntnis spezifischer Wissensgehalte zu verorten: Pädagogische Professionalität gehe nicht in einem festen Kanon deklarativer Wissensgehalte auf, sondern sei vielmehr durch einen reflexiven Umgang mit Wissen gekennzeichnet (vgl. Berndt & Häcker 2017, S. 250; Herzog 1995, S. 264). Dass aber zugleich die Qualität von Reflexion als hoch veranschlagt wird, wenn Theoriegehalte auf Praxissituationen angewendet werden (vgl. etwa Schellenbach-Zell et al. 2018, S. 183), steht im Widerspruch zu dieser Argumentationsfigur. Die Ambivalenz, dass wissenschaftliches Wissen keine einheitliche Rationalität vermittelt, aber via Reflexion ein Korrektiv für eine verbesserungswürdige Praxis darstellen soll, akzentuiert Rothland (2020b) mit Verweis auf die Widersprüchlichkeiten innerhalb des wissenschaftlichen Wissenssystems (vgl. ebd., S. 281; vgl. hierzu auch Heinrich et al. 2019).[70] Die Betonung einer individuellen Vermittlungsleistung zwischen einer selektiv rezipierten Wissenschafts- und Berufspraxis könne zur Folge haben, dass wissenschaftliches Wissen gerade nicht in einer hinterfragenden, sondern affirmativen Weise rezipiert werde (vgl. Rothland 2020b, S. 281 f.).[71] Wenn eine gelungene Reflexion in einer treffsicheren Identifikation eines Problems gesehen wird, das durch wissenschaftliche Bezüge greifbar und eindeutig bearbeitbar wird, scheint diese affirmative Nutzung vorzuliegen.
Helsper (1996/2017) hebt als zentrale Leistung von Reflexion hervor, dass sie scheinbar Eindeutiges irritiert und damit ein Gegengewicht zu einer vorschnellen Schließung der Frage nach der Angemessenheit des Handelns bietet (vgl. ebd., S. 533). Wenn Reflexion eine Vereindeutigung der Frage anregen soll, wie fallangemessen zu handeln ist, ist die Begrenzung der irritierenden Funktion von Reflexion auf praktische Geltungen verkürzt. Im Reflexions-

70 Wilfred Carr (2006) gibt zu bedenken, dass die Idee einer wissenschaftlich-neutralen Position die Gefahr eröffne, streitbare und selektive Annahmen als gültig anzunehmen, da die begriffliche und empirische Autorität wissenschaftlichen Wissens eine scheinbare Eindeutigkeit verspreche (vgl. ebd., S. 149).

71 Einen Gegenentwurf zu dieser Vereindeutigungslogik entwickeln etwa Heinrich et al. (2019) mit dem Hinweis auf eine multiparadigmatische Lehrer:innenbildung. Im Fokus steht hier die Idee, dass konkurrierende Theorieentwürfe und Ansätze von Lehrer:innenprofessionalität nebeneinander notwendig seien, um Pluralität anstelle von Monismus zu ermöglichen. Als Leistung eines diversen Felds von Theorien für die professionelle Bearbeitung von Fällen wird eine Perspektivenpluralität ausgewiesen. Je nach Fall könne eine besonders passende Theorie ausgesucht werden. Während eine Sensibilität für die mit unterschiedlichen Fach- und Wissenschaftskulturen unterschiedlich hervorgebrachten Gegenstände angemessen erscheint, suggeriert die Annahme, dass manche Perspektiven für bestimmte Probleme besonders adäquat seien, dass diese Probleme feststünden und die passendste Theoriefolie ausgesucht werden müsste. Hier stellt sich die Frage, inwiefern diese Idee einer Multiparadigmatik die gegenstands- beziehungsweise problemkonstituierende Funktion von Theorie ausklammert (vgl. Bellmann et al. 2021, S. 23 f.). Auf die blickleitende Funktion, die Theorien durch ihre differierenden sozialtheoretischen Prämissen für die Figuration dessen innehaben, was reflexiv in den Blick kommen kann, weisen Kerstin Rabenstein und Julia Steinwand (2020) hin (vgl. ebd., S. 32).

diskurs wird explizit darauf verwiesen, dass Theorie die Ungewissheit pädagogischer Praxis nicht aufheben könne (vgl. Schlömerkemper 2003, S. 188; Fund, Court & Kramarski 2002, S. 491; Herzmann & Proske 2014, S. 33). Die Untersuchung der studentischen Verwendung von Theoriewissen in Bezug auf Praxisbeispiele zeigt hingegen, dass auch eine technologische Anwendung von Theoriewissen nachzuzeichnen ist, die dem Öffnungsanspruch entgegensteht (vgl. Herzmann, Artmann & Wichelmann 2017, S. 181): Wenn wissenschaftliches Wissen affirmativ für Fragen der Praxisgestaltung eingesetzt wird, wird die Ungewissheit pädagogischen Handelns abgeblendet.

Beide Probleme – ein praxisenthobenes, indifferentes Reflexionssubjekt und eine Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns über einen affirmativen Einsatz wissenschaftlichen Wissens – verweisen auf die Norm der objektivierenden Distanzierung, durch die Reflexion als Verhältnissetzung zu pädagogischen Praxiserfahrungen verunmöglicht wird. Wenn pädagogisches Handeln sich gerade dadurch auszeichnet, dass es gestaltungsbedürftig und zukunftsoffen ist, scheint ein lebendiges Verstricktsein in Relationen, das ich mit dem Ausdruck des Involviertseins in Praxiszusammenhängen umschreibe, eine Prämisse dafür zu sein, sich zu diesen verhalten zu können. Weder Handlungsentscheidungen noch die reflexive Verhältnissetzung zu diesen Praxiszusammenhängen können durch epistemisch privilegiertes Wissen determiniert werden. Die für die Bearbeitung der Zweckfrage notwendige Perspektive involvierter Praktiker:innen lässt sich auf einer Ebene des allgemein Beobachtbaren in dieser Partikularität nicht abbilden. Wenn die Zieldimension von Erziehung als *ill-defined problem* (vgl. Biesta 2015; Stern 2009) nur situativ zu bestimmen ist,[72] braucht es pädagogisch Handelnde, die sich aktiv zu dieser nicht-feststellbaren Größe verhalten. Ohne eine Einbindung in die Normativität der Praxiszusammenhänge von Erziehung lässt sich diese Verhältnissetzung nicht denken. Ein Verständnis von Erziehung als Praxis im aristotelischen Sinne (vgl. Kemmis 2012; Biesta 2015) betont die Unmöglichkeit, ihre Zielebene äußerlich zu definieren und technologisch zu bearbeiten.

Wenn Erziehung nicht als möglichst bruchlose Tradierung der alten Welt, sondern als Aufforderung gedacht wird, sich zu der Welt neu ins Verhältnis zu setzen (vgl. Su & Bellmann 2021), geht mit dieser erziehungstheoretischen Figur eine konstitutive Zukunftsoffenheit einher. Diese Zukunftsoffenheit als Unbestimmtheit wird für Redecker (2020) zu einem bildungstheoretisch gewichtigen Motiv, das Pädagog:innen ein Umgehen mit Ungewissheit bei einer gleichzeitig nicht zu leugnenden gegenwärtigen Verantwortung abverlange (vgl. ebd., S. 243).[73] Mit einem ethischen Verständnis von Verantwortung ist Ungewissheit verstrickt (vgl. Gamm 2007, S. 153; Masschelein 1996, S. 183). Die Berücksichtigung der Ungewissheit pädagogischen Handelns hat damit nicht nur einen episte-

---

72 Ein *ill-defined problem* kennzeichnet im Gegensatz zu einem *well-defined problem*, dass nicht nur die Mittel-, sondern auch die Zieldimensionen des Handelns ausgehandelt werden müssen. Elsbeth Stern (2009) fasst den Unterschied zwischen dem Handeln von Ärzt:innen und Pädagog:innen hinsichtlich der differenten Zielperspektive: Lehren müsse als sogenanntes *ill-defined problem* gelten, da Lehrer:innen nicht nur mit Unklarheiten auf dem Weg, sondern auch innerhalb der Zielperspektiven des pädagogischen Handelns mit diskrepanten Elementen umgehen müssten (vgl. ebd., S. 362). Ärzt:innen hingegen verfügten über ein klares Ziel – die Gesundung der Patient:innen – während der Weg dorthin aufgrund von individuellen körperlichen Faktoren situativ anzupassen sei. Deshalb könne hier von einem *well-defined problem* gesprochen werden, bei dem konflikthafte Entscheidungen auf der Ebene der Mittel, nicht aber auf der Ebene des Ziels zu verorten seien.

73 Vor diesem Hintergrund kann die Betonung der Ungewissheit professionellen Handelns mit erziehungstheoretischen Motiven verknüpft werden, die über die professionstheoretische Figur hinausgehen, dass Klient:innen mit individuellen Problemdefinitionen und Reaktionen auf Problembearbeitungen auf Interventionen reagieren (vgl. Unterkofler 2014, S. 23).

mischen, sondern auch einen ethischen Hintergrund:[74] Erziehung ist als im technologischen Sinne unverfügbares Geschehen in einem systematischen Sinne zukunftsoffen. Diese Zukunftsoffenheit ist sowohl durch die Unbestimmtheit des Noch-nicht-Geschehenen als auch durch die Unverfügbarkeit der Edukand:innen als Andere begründet (vgl. Wimmer 2007, S. 155).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Modus von Reflexion mit dem Reflexionsgegenstand verwoben ist, scheint es naheliegend, dass eine gegenstandssensible pädagogische Reflexion mit dieser ethischen Dimension in Verbindung steht. Dass Reflexion aufgrund der hohen Verantwortung der Erziehenden ethisch geboten sei, wird im Professionalisierungsdiskurs kommuniziert (vgl. Leonhard 2020b, S. 45). Dass sich dieser ethische Anspruch aufgrund der Unverfügbarkeit der Anderen im Werden nicht in einer Legitimation des pädagogischen Handelns durch die Bezugnahme auf möglichst abgesicherte Wissensbestände erschöpfen kann (vgl. hierzu Bünger 2022), ist eine Blindstelle des Reflexionsdiskurses. Diese Blindstelle spiegelt sich darin, dass der favorisierte Modus, den Reflexion annehmen soll, als Prüfung der Praxis an der Maßgabe gültigen Wissens stilisiert wird. Einer ethisch begründeten Ungewissheit pädagogischen Handelns kann dieser Modus keinen Raum gewähren: Eine Verhältnissetzung des Reflexionssubjekts zu pädagogischen Praxiszusammenhängen wird über die Norm der objektivierenden Distanzierung abgeblendet. Diese Ablösung geht erstens mit einem indifferenten Reflexionssubjekt einher. Zweitens wird die Frage nach angemessenem pädagogischem Handeln durch eine affirmative Bezugnahme auf wissenschaftliche Wissensgehalte geschlossen.

Zugespitzt lässt sich sagen, dass ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis im Lehrer:innenbildungsdiskurs genau das leistet, was Wissenschaft verhindern soll: Während die Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns über die Verantwortung professioneller Pädagog:innen bei einer gleichzeitig konstitutiven Nicht-Schließbarkeit der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns begründet wird, leistet die Norm der objektivierenden Distanzierung einer Vereindeutigung des Angemessenen Vorschub. Die Argumentation, dass professionelles Handeln einer „Forscherhaltung“ (Lehmann-Rommel 2016, S. 44) bedürfe, um Erziehung als konstitutiv ungewisses, zukunftsoffenes Interaktionsgeschehen verantwortlich gerecht werden zu können, wird dann ausgehebelt, wenn Reflexion als praktisches Nutzbarmachen von wissenschaftlichem Wissen modelliert wird. Ein Ableiten des angemessenen Handelns aus propositionalem Wissen steht dem Argument entgegen, dass die Kontingenz von der Situation und dem Anderen eine Sensibilität für das eigene Nicht-Wissen einfordere (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 431). Der Anspruch an Reflexion, illegitime Schließungen von Angemessenheitsfragen zu verhindern, lässt sich nicht mit einem Beobachtendensubjekt verknüpfen, das außerhalb der Praxiszusammenhänge positioniert ist.[75] Wie an einem Reflexionsbegriff gearbeitet werden kann, der auch auf der Ebene des Reflexionsmodus einen Gegenstandsbezug denkbar werden lässt,[76] ist im folgenden Unterkapitel auszuarbeiten.

---

74 Es könnte eingewendet werden, dass eine Risikobewertung des eigenen Handelns mit einer klaren Draufsicht auf die hervorgerufenen Verletzungen sehr wohl anknüpfbar an eine souveräne Reflexionsinstanz ist. Zumindest muss diese aber der normativen Verbindlichkeit verschrieben sein, dass Verletzungen der Edukand:innen in pädagogischer Interaktion als Problem zu betrachten sind, wodurch das Motiv des Desinteresses ins Wanken kommt. Als stärkeres Argument ist daher der Eindruck aus der Materialinterpretation anzuführen, dass das souverän über die eigene Handlung sprechende Reflexionssubjekt gerade nicht nachzuzeichnen ist – stattdessen ist ein erschüttertes, teils sogar sprachloses Subjekt nachzuzeichnen.

75 Abgekürzt bezeichne ich dieses Beobachtendensubjekt im Folgenden als außenstehend.

76 Es mag eingewendet werden, dass Reflexion eine Form darstelle, die nicht den Anspruch erheben könne, gegenstandssensibel zu sein: Häcker (2012) sieht in der notwendigen Aussetzung und Distanzierung des Verhältnisses zwischen Gegenstand und Subjekt eine Eigenart von Reflexion (vgl. ebd., S. 271 f.). Der „Eigenwert“ (ebd., S. 272) der Phänomene sei reflexiv nicht greifbar; Reflexion breche mit affektiven Bezügen zu Gegenständen. Eine Gegenstandsspezifik sei daher nur über die Anbindung an Inhalte einzuholen. Dieser Annahme setze ich die Überlegung entgegen, dass auch der Modus der Bezugnahme auf diese Inhalte mehr oder minder gegenstandssensibel erfolgen kann.

4.3 Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Probleme konkretisiert dieses Unterkapitel das Untersuchungsvorhaben der Studie. Dieses stützt sich wesentlich auf zwei Diskursbeobachtungen, die im Folgenden gebündelt werden, um daran anschließend die Forschungsfrage zu formulieren.

Als erstes Problem ist anzuführen, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung das, was als (gute) Reflexion gelten kann, auf einen Modus reduziert, der in empirischen Studien, die praktische Reflexionssituationen untersuchen, kaum nachzuweisen ist. Reflexion findet nach dem diskursiven Mainstream-Verständnis nur dann in einer anspruchsvollen Weise statt, wenn die Reflektierenden die Handelndenperspektive überschreiten und eine „Forscherhaltung" (Lehmann-Rommel 2016, S. 44) annehmen. Reflexionsmodi, die der Norm der objektivierenden Distanzierung nicht entsprechen, gelten im Reflexionsdiskurs entweder gar nicht als Reflexion oder nur als eine defizitäre Ausprägung. Die Verklammerung von Reflexion und Distanz wird fortwährend hervorgebracht (vgl. etwa Fichten & Meyer 2014, S. 21; Schlömerkemper 2003, S. 190; Störtländer et al. 2020, S. 407) und zeigt sich in der Modellierung von Reflexionsniveaus, die als umso höher eingeschätzt werden, je abstrakter die Aussagen sind (vgl. etwa Wyss 2013, S. 263; Fund, Court & Kramarski 2002, S. 489). Die Figur einer Distanzierung, die mit einer immer stärker werdenden Ablösung aus handlungspraktischen Zusammenhängen einhergeht, erweist sich dabei als wenig anschlussfähig an eine Beschreibung dessen, was passiert, wenn pädagogische Praktiker:innen reflektieren. Wenn an der Norm der objektivierenden Distanzierung festgehalten wird, führt diese Engführung zu der wiederholten Defizitdiagnose, in pädagogischer Praxis seien kaum Momente anspruchsvoller Reflexion aufzufinden (vgl. etwa Wyss 2013, S. 263; Reintjes & Bellenberg 2017, S. 129; Schüpbach 2007, S. 249). Dass ein Theorieangebot für einen anspruchsvollen Modus von praktischer Reflexion fehlt, zeigt sich auch in Beschreibungen der letzteren, die diese auf eine Bewältigungslogik feldspezifischer Aufgaben engführen (vgl. Leonhard 2020a, S. 24).

Zum zweiten Problem ist zu resümieren, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung mit einem Reflexionssubjekt einhergeht, das als Beobachtendensubjekt von außen auf den Gegenstand pädagogischer Praxis blickt (vgl. hierzu auch Berndt & Häcker 2017, S. 247). Diese Subjektkonzeption ist mit zwei Problemen verbunden: Die Begründung, dass pädagogische Praxis aufgrund der hohen Verantwortung der Pädagog:innen reflexionsbedürftig sei (vgl. Häcker 2019a, S. 85), wird erstens durch ein indifferentes Beobachtendensubjekt konterkariert. Der Prekarität einer nicht-standardisierbaren, potenziell verletzenden Praxis, deren Angemessenheit immer fraglich bleiben muss, kann ein außenstehendes und desinteressiertes Beobachtendensubjekt nicht gerecht werden. Zweitens wird die Ungewissheit pädagogischen Handelns dethematisiert: Das Argument, dass Reflexion einer subsumtiven Verstellung des singulären Falls entgegenwirken soll (vgl. Bellmann 2020a, S. 33; Wimmer 1996/2017, S. 431; Helsper 2002, S. 81), kann nicht aufrechterhalten werden, da Reflexion als technologische Anwendung wissenschaftlichen Wissens die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns schließt.[77] Eine Verhältnissetzung zu

77 Helsper (1996/2017) schreibt die Gefahr Subsumtionen vornehmlich praktischen Routinen zu, während er wissenschaftlichem Wissen zugutehält, dass es Subsumtionen erschwere (vgl. ebd., S. 533; vgl. auch Helsper 2001b, S. 93): Einer Lehrperson, die nicht viel über ihre Schüler:innen wisse, kämen keine Zweifel über eine mögliche Unangemessenheit des eigenen Handelns. Ein differenziertes Wissen hingegen potenziere die Ungewissheit und stifte Reflexionsanlässe. Diese Argumentation ist in hohem Maße anschlussfähig an das in Kapitel 2 herausgearbeitete Praxismisstrauen, das mit dem Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs mitschwingt (vgl. hierzu auch Neuweg 2022, S. 242). Eine Differenz ergibt sich, wenn wissenschaftlichem Wissen nicht die Funktion zugeschrieben wird, Ungewissheit zu potenzieren, sondern Gewissheit herzustellen.

pädagogischen Erfahrungen wird durch das Ideal eines zur Praxis maximal distanzierten Reflexionssubjekts, das zugleich wissenschaftliches Wissen affirmativ rezipiert, ausgeschlossen.
Wenn gute pädagogische Praxis kein Ableitungsprodukt von einer äußerlich festgesetzten Zieldimension ist, braucht es involvierte Akteur:innen, die für situative Ansprüche empfänglich sind und sich zu diesen in einem singulären Fall verhalten. Ein Wissenschaftsverständnis, das das Ideal eines außenstehenden und indifferenten Beobachtendensubjekts forciert, kann diesen Anspruch nicht erfüllen. Aufgrund dieser verklammerten zwei Probleme der Indifferenz des Reflexionssubjekts und der Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns kann eine Reflexion, die der Norm der objektivierenden Distanzierung folgt, nicht sensibel für den Reflexionsgegenstand pädagogischer Praxis sein.
Dass die Norm der objektivierenden Distanzierung in praktischen Reflexionskontexten nicht erfüllt wird (vgl. hierzu Futter 2017, S. 237), erschüttert die Gültigkeit der Norm nicht: Die Frage, ob die Norm unpassend sein könnte, wird kaum gestellt.[78] Stattdessen regt die Diskrepanz zwischen Ideal und Empirie Überlegungen an, warum die Praktiker:innen und Studierenden nicht ausreichend qualifiziert seien und wie eine reflexive Professionalisierung zukünftig besser gelingen könne (vgl. etwa Roters 2012, S. 279 f.; Wyss 2013, S. 281 f.; Wyss & Mahler 2021, S. 23 f.). In einer umgekehrten Herangehensweise kann die Beobachtung, dass empirisch untersuchte Momente von Reflexionspraxis der Norm der objektivierenden Distanzierung nicht entsprechen, auch ein Anlass dafür sein, die Angemessenheit der Norm infrage zu stellen (vgl. Küper & Thiel 2020, S. 135): Wenn nicht die Reflexionspraxis, sondern die Norm als revisionsbedürftig betrachtet wird, könnten andere Modi von Reflexion in den Blick kommen, die dem „Distanzierungsgebot" (Liegmann et al. 2018, S. 9) nicht Folge leisten – und darin vielleicht gerade funktional sind.
Die Norm der objektivierenden Distanzierung ist nicht nur auf empirischer Ebene diskrepant zu dem, was als pädagogische Reflexionspraxis beschrieben werden kann, sondern eröffnet auch Widersprüche zu erziehungstheoretischen Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung könnte eine (Re-)Konzeptualisierung von praktischer pädagogischer Reflexion über die Einklammerung der Norm der objektivierenden Distanzierung gelingen. Diese (Re-)Konzeptualisierung könnte Impulse für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff bereithalten.[79] Anlass dazu bietet die Beobachtung, dass die Begründungsmotive zur Reflexionsbedürftigkeit von pädagogischer Praxis im Widerspruch zu dem favorisierten Reflexionsmodus stehen. Ausgehend von – erstens – der Annahme, dass sich die Praxis nicht kontinuierlich selbst verfehlt und die Nicht-Erfüllung der Norm der objektivierenden Distanzierung systematisch bedeutsam ist, und – zweitens – dem Problem, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung die Begründung der Notwendigkeit pädagogischer Reflexion konterkariert, ist es das Anliegen dieser Arbeit, an einem Reflexionsbegriff zu arbeiten, der Möglichkeiten zur Relationierung von Reflexion und päda-

78 Eine Ausnahme bietet der Hinweis von Herzmann und Liegmann (2020b), die Differenzierung von Reflexionsniveaus in studentischen Arbeiten habe sich als wenig fruchtbar erwiesen (vgl. ebd., S. 82). Auch Berndt und Häcker (2017) äußern ein Unbehagen gegenüber einem „subsumtionslogischen Versuch [...] einer Kategorisierung von Reflexionsniveaus" (ebd., S. 241). Eine konzeptionelle und damit auch in den Anforderungen differenzierte Trennung der Ausbildungsräume fordern Leonhard (2018b) und Neuweg (2016), wie in der Beschäftigung mit der Differenzthese in Unterkapitel 4.1 thematisiert wurde.

79 Das Vorgehen, das diese (Re-)Konzeptualisierung ermöglichen soll, lässt sich wie folgt beschreiben: Anhand der Analyse des empirischen Materials unterscheide ich Reflexionsmodi, die ich unter Hinzunahme von Theoriemotiven als systematisch bedeutsam für praktische pädagogische Reflexion deute. In einer Bündelung der gewonnenen Theoretisierungsimpulse formuliere ich Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion.

gogischer Praxis eröffnet. Diese Relationierung lege ich auf einer basalen Ebene an, indem ich die pädagogische Praxis (das Unterrichten), die in den Unterrichtsnachgesprächen in den Blick kommt, als Erziehung verstehe (vgl. hierzu auch Prange 2008, S. 247; Asbrand & Martens 2020, S. 216–218; Wernet 2020, S. 123 f.), und erziehungstheoretische Motive für die untersuchte Reflexionspraxis relevant setze. Bei der untersuchten Reflexionspraxis handelt es sich um Unterrichtsnachgespräche. Im Zuge einer Analyse dieser Unterrichtsnachgespräche unterscheide ich Reflexionsmodi, die ich in Verbindung mit Theoriemotiven für die (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion fruchtbar mache.[80]

Auf der Basis dieser Überlegungen kann die Forschungsfrage wie folgt formuliert werden: Inwiefern kommen durch das Einklammern der Norm der objektivierenden Distanzierung Reflexionsmodi im empirischen Material in den Blick, die Ansatzpunkte für eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion bieten?

Um diese Frage zu bearbeiten, analysiere ich das empirische Material vor dem Hintergrund der Annahme, dass eine Verbindung zwischen der Art, wie reflektiert wird – dem Reflexionsmodus – und dem, was zum Gegenstand der Reflexion wird – pädagogische Praxis – besteht. Diese angenommene Verbindung macht die Untersuchung einer auf die Erfahrung des Unterrichtens gerichteten Reflexion fruchtbar für die Arbeit an einem Reflexionsbegriff, der für pädagogische Praxiskontexte sensibel ist.

Eine Offenheit gegenüber der Frage, wie diese Verbindung aussehen kann, ist einerseits konstitutiv, um das zu untersuchende Phänomen nicht im Vorhinein festzustellen. Eine der empirischen Analyse vorgeordnete theoretische Fassung eines pädagogischen Reflexionsmodus birgt die Gefahr, bereits zu bestimmen, was die Daten eigentlich zeigen müssten, die dann mit dieser Konzeption nur noch abgeglichen werden könnten. Ein rein illustrativer Einsatz des empirischen Materials hätte selbst einen subsumierenden Charakter (vgl. Hirschauer 2008, S. 177 f.), der dem Anliegen der Arbeit entgegenlaufen würde, praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen zu betrachten. Andererseits ist diese Offenheit nicht absolut zu setzen, sondern im Rahmen einer theoretischen Empirie verortet: Der Anspruch, an einem kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff zu arbeiten, lässt sich einerseits nicht ohne eine Idee davon bearbeiten, was Kontext und Gegenstand auszeichnet. Andererseits knüpfe ich an Füllungen des Reflexionsbegriffs und an Begründungsmotive zur Reflexionsbedürftigkeit pädagogischer Praxis an, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs aufzufinden sind. Die Widersprüche zwischen diesen erziehungstheoretisch fundierten Begründungsmotiven und dem dominanten Reflexionsideal stiften das Anliegen, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren.

Vor dem Hintergrund der Bemühung, dem Material mit Offenheit zu begegnen, diese aber nicht als theorielos auszuweisen, versuche ich transparent zu machen, welche Annahmen blickleitend für das Vorhaben der (Re-)Konzeptualisierung sind. Hier ist erstens der Anspruch an Reflexion zu nennen. Ausgehend von der erziehungstheoretisch fundierten Begründung, dass pädagogische Reflexion auf die Verantwortung und Ungewissheit pädagogischer Praxis antwortet, nehme ich die Möglichkeit an, dass Reflexion in einem pädago-

80 Auch wenn die Unterrichtsnachgespräche sich an den Kontext von Unterricht und damit an die Vermittlung einer Sache binden, betrachte ich Reflexion vor dem Hintergrund erziehungstheoretischer Motive, da auch die Problemmarkierung, von der ich ausgehe, auf dieser Ebene verortet ist. Die Reflexion von Unterrichtspraxis lese ich als Beispiel für die Reflexion pädagogischen Handelns. Dieser Fokus ist nicht allein aus der Problemmarkierung, sondern auch aus dem Umgang mit dem Phänomen heraus erwachsen: Einen markanten Reflexionsmodus, den ich, wie noch herzuleiten ist, als engagiertes Erzählen beschreibe, fasse ich als Antwort auf eine pädagogische Verantwortungserfahrung. Diese Ebene transzendiert damit den speziellen Kontext des Unterrichtens.

gischen Praxiskontext auf die Öffnung und Bearbeitung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns gerichtet ist (vgl. hierzu Wimmer 1996/2017, S. 431 f.; Helsper 1996/2017, S. 533). Auf einer noch stärker abstrahierten Ebene lässt sich diese Öffnung allgemein mit dem Anspruch an Reflexion verbinden, etwas aus einer selbstverständlichen Unmittelbarkeit zu lösen und damit auf Distanz zu bringen. Dieser Anspruch könnte durch Reflexionsmodi bearbeitet werden, die hinsichtlich der Perspektive, von der die Reflexion ausgeht, und hinsichtlich der Qualität des Sprechens von der Norm der objektivierenden Distanzierung abweichen. Diese Kategorien, die das Von-wo-Aus und das Wie[81] der Reflexion betreffen, betrachte ich im Rahmen der theoretisch-empirischen Studie als für die Analyse der Reflexionsmodi am empirischen Material und für die begriffliche Arbeit gleichermaßen relevant, da diese Schritte in der Anlage der Arbeit verwoben sind. Dass diese Kategorien im Zuge des (Re-)Konzeptualisierungsvorhabens praktischer pädagogischer Reflexion neu zu füllen sein könnten, nehme ich vor dem Hintergrund der Idee an, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung nicht mit erziehungstheoretischen Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns vereinbar ist.

Die Beobachtung, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung praktisch wenig anschlussfähig ist, bildet vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen nicht den Ausgangspunkt für einen konsequent rekonstruktiven Zugang zu praktischer pädagogischer Reflexion anhand des empirischen Materials. Stattdessen betrachte ich diese Beobachtung als verwoben mit dem Problem, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung den Begründungsmotiven, warum Reflexion in pädagogischen Kontexten notwendig sei, zuwiderläuft: Zwischen der empirisch wiederkehrend attestierten Diskrepanz von Reflexionsideal und Reflexionspraxis (vgl. hierzu auch Herzmann & Liegmann 2020, S. 82) und den herausgearbeiteten Widersprüchen zwischen dem Reflexionsideal und erziehungstheoretischen Motiven nehme ich einen Zusammenhang an. Dabei schließe ich an die Idee an, dass Reflexion als Öffnungsbewegung gedacht werden kann, die im Unterschied zu einer Bewältigungslogik auf eine Veruneindeutigung gerichtet ist. Inwiefern praktische pädagogische Reflexion als Öffnungsbewegung beschrieben und wie diese Gestalt annehmen kann, soll in der theoretisch-empirischen Studie untersucht werden.

Da diese Annahmen die Arbeit am Reflexionsbegriff begründen und strukturieren, kann das Anliegen der Studie nicht allein als Beschreibung eines noch zu wenig beleuchteten Phänomens ausgewiesen werden. Dementsprechend ist das Ziel dieser Arbeit nicht nur, praktisch aufzufindende Reflexionsmodi zu beschreiben, sondern eine Antwort auf ein theoretisches Problem anzubieten. Die Arbeit stellt einen Versuch dar, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren, der von der Annahme ausgeht, dass der Differenz zum dominanten Reflexionsideal eine systematische Bedeutung zukommt. Das in der Forschungsfrage anvisierte ‚Anderssehen' von praktischer pädagogischer Reflexion ist somit ein Antwortversuch auf die herausgearbeiteten Probleme der Kontext- und Gegenstandsindifferenz dieses dominanten Reflexionsideals im Lehrer:innenbildungsdiskurs.

Um der Forschungsfrage nachzugehen, untersuche ich audiographierte und transkribierte Unterrichtsnachgespräche, die im Anschluss an Unterrichtsbesuche im Kontext des Referendariats zwischen Auszubildenden und Ausbildenden[82] stattfanden. Diese Unterrichtsnachge-

81 Sowohl das Von-wo-Aus als auch das Wie sind mit der Frage nach dem Reflexionssubjekt verknüpft. Dieser gehe ich in Kapitel 9 nach.

82 Da nicht nur Referendar:innen und Fachleiter:innen an den Unterrichtsnachgesprächen teilnahmen, nutze ich diese globalen Bezeichnungen. In Kapitel 6 werden die Gesprächsakteur:innen differenzierter vorgestellt.

spräche betrachte ich als Orte, an denen praktische pädagogische Reflexion empirisch greifbar werden kann, da pädagogische Praktiker:innen dazu aufgefordert werden, eine vorausgegangene Unterrichtserfahrung Bezug zu reflektieren. Mithilfe einer im Folgekapitel zu entwickelnden Reflexionsfigur wähle ich für die Frage nach Reflexion gehaltvolle Szenen aus, die ich gesprächsanalytisch auswerte. Die dabei herauszuarbeitenden Modi deute ich unter Hinzunahme theoretischer Perspektiven als funktional für die Ansprüche, die praktische pädagogische Reflexion bearbeitet. Dabei gehe ich zum einen auf die handlungspraktische Verortung der Reflexion (Kapitel 7) und zum anderen auf thematisierte Begegnungserfahrungen mit pädagogisch überantworteten Anderen (Kapitel 8) ein. Die über diese Theorieperspektiven systematisierten Reflexionsmodi setze ich zu Füllungen des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs in Beziehung, um mögliche Anschlüsse auszuloten.
Im Rahmen der Vertiefung und Bündelung des theoretischen Ertrags der Studie fokussiere ich zunächst das Reflexionssubjekt (Kapitel 9). Ausgehend von Überlegungen zur Beziehung zwischen dem Reflexionssubjekt und dem Reflexionsgegenstand überlege ich in einem Exkurs, inwiefern diese Parallelen zu der Beziehung eines Forschendensubjekts zum Forschungsgegenstand aufweisen könnte. Diese Überlegungen entwickle ich anhand von Konzeptionen einer wissenschaftlichen Professionalisierung, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs aufzufinden sind. In Kapitel 10 formuliere ich ausgehend von den herausgearbeiteten Reflexionsmodi Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion und setze die im Rahmen des (Re-)Konzeptualisierungsvorhabens gewonnenen Theoretisierungsimpulse für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff zu der Problemmarkierung im Lehrer:innenbildungsdiskurs ins Verhältnis.
Geleitet wird dieses Vorgehen durch die theoretische Annahme, dass das Abweichen praktischer pädagogischer Reflexion von der Norm der objektivierenden Distanzierung[83] sowohl etwas mit der handlungspraktischen Verortung des Phänomens als auch mit dem Reflexionsgegenstand pädagogischen Handelns zu tun haben könnte. Diese Annahmen sind wiederum miteinander verknüpft, da als Gegenstand Erziehung in einem pädagogischen Praxiskontext zum Thema wird. Die Art und Weise, wie praktische pädagogische Reflexion Gestalt annimmt, betrachte ich zu den relevant gesetzten Motiven von Verantwortung und Ungewissheit relationiert. Wie diese Relationierung jeweils aussieht, ist in zwei Schneisen zu erarbeiten. Zur ersten Theoretisierungsschneise, die die Verortung von Reflexion in einem handlungspraktischen Kontext fokussiert, ist zu sagen, dass der Hinweis, dass es sich bei der Universität und Schulpraxis um zwei different strukturierte Räume handelt (vgl. etwa Neuweg 2016; Leonhard 2018b), bislang kaum auf den Modus von Reflexion bezogen wird. Auf diese Leerstelle versuche ich zu reagieren, indem ich einen Reflexionsmodus skizziere, der für handlungspraktische Kontexte sensibel ist. Diesen Modus beschreibe ich als horizontgebundenes Argumentieren. In einer zweiten Theoretisierungsschneise deute ich einen wiederkehrend mit der Reflexionsfigur auszumachenden Modus des engagierten Erzählens als erziehungstheoretisch anschlussfähiges Moment, das ich unter Rekurs auf einen alteritäts-

83 Da ich an einem Reflexionsbegriff festhalte, der ohne Distanz nicht denkbar ist, möchte ich nicht suggerieren, dass jegliche Spielarten einer Distanzierung einem für pädagogische Praxiskontexte sensiblen Reflexionsbegriff entgegenstünden. Inwiefern eine nicht-objektivierende Distanzierung entworfen werden kann, ist im Verlauf der Arbeit zu überlegen. Allein die Tatsache, dass die Unterrichtsnachgespräche, die ich als Beispiele von Reflexion betrachte, der Handlung nachgeordnet sind, holt eine Distanz zur pädagogischen Praxis ein. Darüber hinaus betrachte ich die Öffnung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns als ethische Distanzierung im Sinne einer Veruneindeutigung. Diese Überlegung vertiefe ich in Kapitel 9 und 10.

theoretisch justierten Verantwortungsbegriff untersuche. Beide Theoretisierungsschneisen dienen dem Vorhaben, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren, indem die Reflexionsmodi in den herangezogenen Theorieperspektiven als systematisch bedeutsam für sowohl die praktische Situierung der Reflexion als auch für den Gegenstand, den sie bearbeitet, gelesen werden.

II Die theoretisch-empirische Studie

Die folgenden vier Kapitel stellen die theoretisch-empirische Studie vor, in der das erhobene empirische Material zum Ausgangspunkt des (Re-)Konzeptualisierungsvorhabens praktischer pädagogischer Reflexion gemacht wird.[84] Zunächst werden die die methodologischen und methodischen Weichenstellungen dargelegt (5), um anschließend die gesprächsanalytisch herausgearbeiteten Reflexionsmodi beispielhaft anhand dichter Szenen vorzustellen (6). Diese durch die Analyse gewonnenen Reflexionsmodi werden in zwei Theoretisierungsschneisen in den Kapiteln 7 und 8 als systematisch bedeutsam für ihren Kontext und ihren Gegenstand interpretiert.

84 Dass dieser Teil der Arbeit explizit als theoretisch-empirische Studie ausgewiesen wird, soll nicht nahelegen, dass die Diskurssichtung und die darauf aufbauende Problematisierung des dominanten Reflexionsideals aus der Studie ausgegliedert würden, wenn darunter das umfassende Untersuchungsvorhaben der Arbeit verstanden wird. Der Ausdruck der theoretisch-empirischen Studie meint hier konkretisierend den empirischen Einsatz der Arbeit, der im Zuge des (Re-)Konzeptualisierungsvorhabens im Dialog mit theoriebasierten Lesarten des beforschten Phänomens steht.

5 Methodologische und methodische Weichenstellungen

In diesem Kapitel werden methodologische Hintergrundannahmen erläutert und methodische Entscheidungen der Studie begründet. Dafür werden zunächst Schlaglichter zum Theorie-Empirie-Verhältnis skizziert (5.1). Anschließend wird der Kontext pädagogischer Ausbildung theoretisch gerahmt (5.2), um von dort aus der Fassbarkeit des Phänomens praktischer pädagogischer Reflexion anzubahnen (5.3). Um herzuleiten, warum eine handlungsentlastete Bezugnahme auf eine pädagogische Erfahrung als Beispiel praktischer pädagogischer Reflexion gelesen werden kann, nutze ich phänomenologische Überlegungen. Da diese Arbeit nach einem für pädagogische Praxiskontexte sensiblen Reflexionsbegriff fragt, ist zu begründen, warum überhaupt davon ausgegangen werden kann, dass Reflexion nicht nur auf der Ebene ihres Inhalts, sondern auch auf der Ebene ihres Modus mit dem reflektierten Gegenstand verknüpft sein könnte. Diese Verknüpfung zu beleuchten, um die Auszeichnung des zu untersuchenden Phänomens als pädagogisch in einer Weise zu fundieren, die über die Thematisierung pädagogischer Praxis hinausgeht. Diese Thematisierung könnte auch durch das im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Reflexionsideal eingeholt werden, dessen Norm der distanzierenden Objektivierung aber als kontext- und gegenstandsunsensibel auszuzeichnen ist. Für die Frage, wie eine Verknüpfung von Reflexionsmodus und -gegenstand zu plausibilisieren ist, ist entscheidend, welches Subjektverständnis die zu erarbeitende Reflexionsfigur voraussetzt. Diese methodologischen Überlegungen bilden das sozialtheoretische Fundament der Studie, da sie strukturieren, auf welchen begrifflichen Kategorien sie fußt (vgl. Nohl 2016, S. 107). Die Frage nach dem Untersuchungsgegenstand ist an die Frage nach dem Zugang zu diesem gekoppelt (vgl. Brinkmann 2015a, S. 531). Auf der Basis dieser methodologischen Überlegungen ist das methodische Vorgehen zu erläutern und die Passung zum Erkenntnisinteresse zu begründen (5.4).

5.1 Zum Theorie-Empirie-Verhältnis: Arbeit am Reflexionsbegriff im Rahmen einer theoretischen Empirie

Ein Theoretisierungsangebot für die Diskrepanz zwischen Reflexionsideal und empirischen Befunden steht bislang aus. Diese Arbeit soll einen Beitrag für ein solches Theoretisierungsangebot leisten. Ein Problem dieses Anspruchs könnte in der Suggestion eines Besser-Sehens liegen, das insbesondere dann virulent würde, wenn die Arbeit als Korrektiv zum bisherigen Forschungs- und Diskussionsstand zu Reflexion im Zuge der Lehrer:innenbildung ausgewiesen würde. Anstatt eine ‚angemessenere' Interpretation von Reflexion vorzulegen, möchte ich vielmehr eine mögliche Lesart von praktischer pädagogischer Reflexion anbieten, die die Idee davon, wie eine Reflexion pädagogischer Praxis aussehen kann, erweitern könnte. Wie in Kapitel 4 hergeleitet, verorte ich den Anlass dafür, eine derartige Erweiterung anzuvisieren, in der Diskrepanz zwischen dem diskursiv dominanten Reflexionsideal und praktischer Reflexion einerseits und den theoretisch hergeleiteten Widersprüchen zwischen dem Reflexionsideal und der Begründung der Reflexionsnotwendigkeit pädagogischen Handelns andererseits. Die Arbeit an einem alternativen Reflexionsbegriff lässt sich damit als Antwortversuch auf diese beiden Probleme ausweisen.[85] Dass die herauszuarbeitenden Reflexionsmodi für die (Re-)Konzeptu-

85 Während der Aufbau dieser Arbeit die theoretisch hergeleitete Diskrepanz voranstellt, ist zudem zu sagen, dass die Idee, einen Reflexionsmodus zu beschreiben, der mit der Norm der objektivierenden Distanzierung bricht, auch

alisierung von praktischer pädagogischer Reflexion von Bedeutung sind, ist eine grundlagentheoretische Annahme, die als Prämisse nicht falsifizierbar ist (vgl. Lindemann 2008, S. 109). Das, was vor dem Hintergrund dieser Annahme als Reflexion in den Blick kommt, kann nicht trennscharf in theoretische und empirische Gehalte unterteilt werden, da Empirie und Theorie im Sinne einer „theoretischen Empirie" (Kalthoff 2008, S. 9) ineinandergreifen.
Auf der Basis der methodologischen Annahmen und methodischen Weichenstellungen, die in diesem Kapitel zu erarbeiten sind, analysiere ich in Kapitel 6 ausgewählte Szenen aus den erhobenen Unterrichtsnachgesprächen als Beispiele für verschiedene Reflexionsmodi. Auch wenn diese Herangehensweise keineswegs als theorielos zu beschreiben ist, versuche ich, einen zwar nicht voraussetzungsfreien, aber doch möglichst offenen Blick auf das Material zu richten.
Die in Kapitel 7 und 8 vorgestellten Theoretisierungsschneisen bieten Lesarten ausgesuchter Szenen an, in denen die Reflexionsmodi als systematisch verknüpft mit dem Kontext und dem Gegenstand praktischer pädagogischer Reflexion betrachtet werden. Hier ist offenzulegen, dass diese Schneisen stark von Theoriegehalten ausgehen und die empirischen Eindrücke zu diesen relationieren. Die Lesarten sind als Vorschläge für das Heranziehen der Theorieperspektiven zu verstehen, die in einem Differenzverhältnis zum Material stehen, das auch anders lesbar ist. Dennoch sind die Lesarten nicht beliebig: Während das Differenzverhältnis zur Vorsicht vor essentialistischen Annahmen mahnt, kann es zugleich als Bezugsverhältnis betrachtet werden. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass die Theoretisierung etwas, das durch die Begegnung mit dem empirischen Phänomen im Material erfahrbar wird, einen systematischen Stellenwert zusprechen kann. An der Empirie lässt sich eine theoriegestützte Lesart entfalten, wobei die Auswahl der Bezugstheorien wiederum an empirische Beobachtungen geknüpft ist. Zum einen werden die Daten zum Teil der Geschichte der Theorie, zum anderen können sie in diese nicht bruchlos eingeordnet werden.[86] Die Grenzen der theoretisch gestützten Lesarten können selbst theoriegenerierende Impulse bieten, insofern ein dialogisches Verhältnis von Empirie und Theorie beide Seiten zu einem gewissen Grad in Bewegung kommen lassen kann (vgl. hierzu Nohl 2016). So denke ich das Theorie-Empirie-Verhältnis weder induktionistisch noch deduktionistisch, sondern insofern dialogisch, als es auf eine Dynamik verweist, in der die jeweiligen Gehalte sich wechselseitig beleuchten, begrenzen und in den Blick holen können.
Die Grundannahme der Untersuchung liegt darin, dass ein Zusammenhang zwischen dem Reflexionsmodus und dem Reflexionsgegenstand erfahrener pädagogischer Praxis besteht. Da die Studie als Antwort auf ein Problem konzipiert ist, das an erziehungstheoretische Überlegungen anknüpft, ist das Erkenntnisinteresse von Beginn an theoretisch-begrifflich akzentuiert,

---

durch Eindrücke entstanden ist, die ich durch die Interpretation des empirischen Materials gewonnen habe: Während ich mit der Erwartung an das Material getreten bin, eine machtkritische Analyse von Reflexionsgesprächen zu schreiben, hat die Art, wie die Reflektierenden engagiert von pädagogischen Begegnungserfahrungen erzählen, die Frage für mich aufgeworfen, wie der Modus des Reflektierens mit diesem Reflexionsgegenstand in Verbindung stehen könnte. Die Differenz von Vorverständnis und empirischen Eindrücken hat so zu einer Überraschung und einem neuen Zugriff auf das Datenmaterial geführt. Da der Reflexionsdiskurs der Lehrer:innenbildung kein begriffliches Angebot für eine Reflexion macht, die von der Norm der objektivierenden Distanzierung abweicht, erschien mir eine (Re-)Konzeptualisierung von Reflexion jenseits dieser Norm mit Bezug auf erziehungstheoretische Motive angemessen. Die im Lehrer:innenbildungsdiskurs präsenten erziehungstheoretisch fundierten Begründungsmotive der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns eröffnen Anknüpfungspunkte zu den Materialbeobachtungen. Die konzeptionelle Relevanz, die ich dem engagierten Reflexionsmodus zuschreibe, speist sich aus einer Verknüpfung von Materialeindrücken und Theoriegehalten, wie es für eine theoretische Empirie kennzeichnend ist.

86 Das soll nicht bedeuten, dass ein souveränes Forschendensubjekt aufgerufen wird, das sowohl eine Theorieperspektive und zugleich deren Grenzen einholen kann. Die angesprochene Reflexivität hinsichtlich der Kontingenz möglicher Lesarten beschreibt eher ein Bewusstsein für das Differenzverhältnis, ohne über dieses verfügen zu können.

wie es sich in dem Begriff der (Re-)Konzeptualisierung spiegelt. Hier scheint ein weiteres Differenzverhältnis auf, das nicht allein Material und Lesart, sondern auch Material und Praxis betrifft: Das erhobene und analysierte empirische Material ist nicht mit pädagogischer Praxis zu identifizieren. Die Absage an die Identifikation bedeutet aber nicht, dass das Material nicht als Zugang zu einem Phänomen gedacht werden kann: Auch wenn der theoretische Hintergrund, vor dessen Rahmen das empirische Material in dieser Arbeit betrachtet wird, nicht den Anspruch erheben kann, mit der Selbstdeutung der Akteur:innen übereinzustimmen, stelle ich doch die Möglichkeit in Rechnung, dass das Material eine Spur von etwas auch im praktisch-pädagogischen Feld Relevanten tragen kann. Diese Spur kann nicht abgebildet, sondern in einer deutenden und verfremdenden Weise rekonstruiert werden (vgl. hierzu Hans & Thiel 2020, S. 153). Das Vorhaben, Theoretisierungsimpulse für praktische pädagogische Reflexion über die Untersuchung von Reflexionspraxis herauszuarbeiten, wird durch den Gedanken von Volker Kraft (2016) gestützt, dass Theoretisierungsversuche des Pädagogischen am besten dort ansetzen, wo das Pädagogische schon einen Ort hat – in der pädagogischen Praxis (vgl. ebd., S. 237). Daher wird praktische pädagogische Reflexion im Vollzug untersucht. Diese Untersuchung bezeichne ich als (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion, die von der im Diskurs üblichen Beschreibung abweicht. Im Zuge dieser wird das empirische Material unter der Prämisse betrachtet, dass es als Beispiel für ein theoriefähiges Phänomen gelesen werden kann, um eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anzubahnen.[87]

5.2 Reflexion als Teil pädagogischer Ausbildungsverhältnisse

> “[E]ducational practice has a history and to be initiated into this practice is always to be initiated into the historical traditions through which our understanding of education has been reproduced and transformed over time” (Carr 2007, S. 276).
>
> “[I]t is an illusion to suppose that there is some neutral standing ground, some locus for rationality as such, which can afford rational resources sufficient for enquiry independent of all traditions” (MacIntyre 1988, S. 367).

Dieses Unterkapitel skizziert zunächst Grundpfeiler einer traditionstheoretischen Perspektive (5.2.1), von der aus die untersuchten Unterrichtsnachgespräche als Teil pädagogischer Ausbildungsverhältnisse betrachtet werden (5.2.2). Warum diese Theorieperspektive erst an dieser Stelle der Arbeit vorgestellt wird, hängt erstens damit zusammen, dass sie die Funktion übernimmt, den zu untersuchenden Praxisausschnitt zu rahmen. Diese Rahmung gehört damit zu der empirischen Studie, die sich an die Problemmarkierung anschließt und das Referendariat als Ort fokussiert, an dem Reflexion eine in der Ausbildung institutionalisierte Struktur ausmacht. Zweitens ergibt sich die Veranlassung, nach einer Theorieperspektive zu suchen, in der praktische pädagogische Reflexion nicht als Ableitungsprodukt des universitären Reflexionsbegriffs betrachtet wird, erst durch die auf die Diskurssichtung aufbauende Problemmarkierung. Wie das Verhältnis von Praxis und Reflexion auf der Grundlage eines anderen Praxisbegriffs, als er üblicherweise im Lehrer:innenbildungsdiskurs angelegt wird, und eines von diesem ausgehen-

87 Dieses Vorhaben verorte ich im Rahmen einer als nicht-repräsentationalistischen Empirie (vgl. hierzu etwa Vannini 2015), deren Anliegen es dezidiert nicht ist, eine äußerlich gegebene Welt möglichst wirklichkeitsgetreu darzustellen. Stattdessen wird der Untersuchungsgegenstand durch die wissenschaftliche Perspektivierung mit hervorgebracht. Gleichzeitig kann die Art und Weise des wissenschaftlichen Zugangs als Antwort auf den Untersuchungsgegenstand verstanden werden. Diese Antwort steht weder in einem willkürlichen, noch in einem abbildenden Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand (vgl. hierzu auch Thiel & Hans 2020, S. 152).

den Blickwinkels auf pädagogische Ausbildungsverhältnisse bestimmt werden könnte, wird im Folgenden unter Rückgriff auf traditionstheoretische Motive entwickelt.

5.2.1 Eine traditionstheoretische Perspektive auf pädagogische Ausbildungsverhältnisse

Das Interesse an pädagogischer Reflexion, das in dieser Arbeit verfolgt wird, ist im Rahmen der Vorstudie „Qualität als Tradierungsproblem in Ausbildungskontexten. Pädagogik der frühen Kindheit und Schule im Vergleich" entstanden, die von Johannes Bellmann und Corrie Thiel geleitet wurde. In dieser Vorstudie, in der auch das in dieser Arbeit untersuchte Material erhoben wurde, wurden praktische pädagogische Ausbildungsverhältnisse im Kontext des Referendariats und der Erzieher:innenausbildung vor dem Hintergrund der Fragestellung untersucht, wie der Gegenstand guten pädagogischen Handelns verhandelt und vermittelt wird. Dieses Erkenntnisinteresse liegt nahe an der Frage nach pädagogischer Reflexion: Wenn pädagogisch Professionelle aufgrund der Nicht-Standardisierbarkeit von Fällen lernen müssen, die Qualität pädagogischen Handelns situativ zu beurteilen, ist eine Verhältnissetzung zu praxisinhärenten Gütemaßstäben ein Kernmoment pädagogischer Ausbildung (vgl. hierzu Bellmann et al. 2021, S. 25).

Das Ausgangsinteresse an einer theoretischen Modellierung pädagogischer Ausbildung geht von den folgenden Beobachtungen im Lehrer:innenbildungsdiskurs aus (vgl. hierzu ausführlicher Bellmann et al. 2021): Die diskursiv auffindbaren Antwortversuche auf die Frage, wie Noviz:innen in pädagogischen Ausbildungsverhältnissen urteilsfähig werden, lassen sich in zwei dominante Diskursschneisen unterteilen. Innerhalb der ersten Schneise wird entweder das zu erwerbende Wissen der Ausbildungssubjekte oder die Integration von Noviz:innen in das Feld als generatives Moment des Urteilsfähig-Werdens gefasst. Während ein rationalistisch ausgerichteter Strang des Lehrer:innenbildungsdiskurses die Dimension professioneller Wissensdomänen akzentuiert, wird in sozialisationstheoretisch orientierten Zugängen die Frage nach dem Anschluss-Finden in bestehenden Strukturen relevant gesetzt. Gemein ist beiden Perspektiven, dass entweder das gültige Wissen oder Feldkonventionen das, was gute pädagogische Praxis ausmacht, präfigurieren. In einer zweiten Schneise werden Angemessenheitsurteile aus einer emergenztheoretischen Perspektive als etwas rein situativ Hervorgebrachtes gedacht, sodass übersituative Gütemaßstäbe, auf denen Urteile basieren, bereits auf methodologischer Ebene ausgeklammert werden. Eine an etwas Bestehendes anknüpfende Verhältnissetzung zu der Frage nach guter pädagogischer Praxis, die Urteile weder feststellt noch beliebig werden lässt, ist innerhalb dieser Schneisen nicht zu skizzieren (vgl. ebd., S. 17 f.).

Eine dritte Möglichkeit, pädagogische Ausbildungsverhältnisse zu rahmen, ohne die Frage nach Angemessenheitsurteilen theoriearchitektonisch zu schließen, bietet eine traditionstheoretische Perspektive (vgl. ebd., S. 23 f.). Für diese Perspektive ist der Begriff der Tradition nach MacIntyre zentral. Der Mehrwert dieser Perspektive liegt darin, dass sie anschlussfähig an ein erziehungstheoretisch gerahmtes Verständnis von pädagogischen Ausbildungsverhältnissen ist, da sowohl tradierten Gehalten als auch deren Befragung und Erneuerung ein Stellenwert eingeräumt wird. So müssen die Noviz:innensubjekte eine an eine Praxistradition angebundene Perspektive entwickeln und sich von dieser aus zu Fragen und Konflikten dieser Praxis verhalten. Wie diese Verhältnissetzung traditionstheoretisch gezeichnet werden kann und inwiefern dies für einen pädagogischen Reflexionsbegriff fruchtbar ist, wird im Folgenden geschärft.

Eine Praxistradition bezeichnet eine Praxis als gesellschaftlich-kulturellen Handlungsbereich im Lichte des kollektiven Selbstverständnisses der Praktiker:innen, die gemeinsam für bestimmte Wertdimensionen einstehen (vgl. Fetzer 2002, S. 127; Kemmis 2012, S. 892). Als „coherent

and complex form of socially established cooperative human activity“ (MacIntyre 1981/2011, S. 218) ist Praxis insofern teleologisch strukturiert, als sie sich durch eine Gerichtetheit auf bestimmte Zieldimensionen auszeichnet (vgl. MacIntyre 1981/2011, S. 250; Gutschker 2002, S. 366). Welche Zieldimensionen hier maßgebend sind, hängt davon ab, welche Lebensbereiche die jeweilige Praxis berührt und welche Wertdimensionen für sie zentral sind (vgl. Kemmis 2012). Die teleologische Struktur bedingt nicht, dass die Praxis auf ein klar definiertes Resultat zuläuft, wie es bei einer Zweck-Mittel-Relation der Fall wäre. Stattdessen sind der Praxis Ziele inhärent, die mit den ihr eigenen Wertdimensionen einhergehen. Diese Inhärenz hat nicht zur Folge, dass eine Praxis als harmonisches Ganzes ihrer Konflikthaftigkeit beraubt würde; im Gegenteil: Die Ziele, die eine Praxis bearbeitet, sind einerseits aufgrund ihrer Abstraktheit auslegungsbedürftig und umstritten (vgl. ebd., S. 895). Andererseits können sich verschiedene Ziele einer Praxis widersprüchlich zueinander verhalten, wie es für pädagogische Praxis mit Blick auf ihre antinomische Struktur (vgl. Helsper 1995/2006, S. 19 f.) und ihre Multireferentialität (vgl. Thompson 2021, S. 29) veranschlagt werden kann.
Durch die Verstrickung von Ziel- und Mitteldimension ergibt sich eine Nähe zu einem aristotelischen Praxisbegriff,[88] den MacIntyre allerdings für die Postmoderne nicht ohne Weiteres als anschlussfähig markiert: Die Vorstellung einer kohärenten, an überzeitliche Werte geknüpften Praxis sei in der Moderne grundlegend erschüttert worden, sodass eine Wiedergewinnung eines Praxisbegriffs, dem eine eigene Normativität zugeschrieben werden kann, nur über die Historisierung der Wertvorstellungen gelingen könne (vgl. Hans & Thiel 2020, S. 148). Dafür steht der Begriff der Tradition, die mit einem aristotelischen Praxisbegriff teilt, dass Zieldimensionen nicht äußerlich gesetzt werden können, sondern im praktischen Handeln selbst verortet sind. Eine Praxistradition ist als Verhältnis von historischen Gehalten und auf diese antwortende Weiter- und Neudeutungen zu verstehen, das eine Praxis umspannt und die darin eingelagerten Probleme und Ansprüche figuriert und bearbeitet.
Teil von Traditionen zu sein bedeutet, in Geschichten verstrickt zu sein (vgl. Schapp 1953/2004). Diese Geschichten stiften den Deutungshorizont, vor dem Handeln sinnhaft verstehbar werden kann (vgl. MacIntyre 1981/2011, S. 252; Porter 2003, S. 41). Die Frage danach, ob Handeln begründbar ist, ist an die Frage geknüpft, Teil welcher Geschichten die Handelnden sind (vgl. MacIntyre 1981/2011, S. 250). Geschichten verweisen auf ein Woher, von dem aus sie erzählt werden. Dieses Woher kann als Horizont bezeichnet werden, der die abstrakte Gesamtheit der sinnstiftenden Geschichten einer Praxistradition umfasst. Die Rationalität einer Praxistradition bindet sich an diesen Horizont, vor dem die Praxis interpretier- und verstehbar wird. Während der Horizont also zum einen die möglichen Deutungen von Praxissituationen situiert, wird er zum anderen durch gedeutete Praxiserfahrungen neu hervorgebracht. Daher ist der Horizont einer Praxistradition als eine dynamische Struktur auszuweisen. Die Verknüpfung zur Erfahrung der Subjekte, die Teil der Praxistradition sind, verleiht dem Horizont neben dessen übersubjektiven Struktur auch ein subjektiv vermitteltes Moment. Der Horizont der Praxistradition stiftet

88 Nach Aristoteles unterscheidet sich Praxis insofern von einer Technik, als letztere die Herstellung eines äußeren Zwecks beschreibt (vgl. Benner & Brüggen 2011, S. 162). Diese kann nicht auf ihre moralische Qualität, wohl aber auf ihre Effizienz hin befragt werden. Eine Praxis hingegen zeichnet aus, dass die Ziele, die sie bearbeitet, bereits auf der Ebene der Handlungen, die eine Praxis ausmachen, anzuordnen sind. Daher sind Ziele und Mittel bei einer Praxis, die Zweck in sich selbst ist, nicht scharf zu unterscheiden (vgl. ebd.). Diese Handlungen können aufgrund der nicht äußerlich feststehenden Soll-Größe nicht auf ihre Effizienz, wohl aber auf ihre Angemessenheit hin befragt werden. Eine Erziehung etwa, die darauf gerichtet ist, sich selbst überflüssig zu machen, kann dieses Ziel nicht allein über das Ausüben von Zwang erreichen, sondern muss in den ihr zugehörigen Handlungen selbst diesem Ziel entsprechen (vgl. Schleiermacher 1826/2000, S. 38).

also einerseits den Rahmen, vor dem ein Subjekt sich konkreten Praxiserfahrungen verhalten kann. Andererseits wird dieser Rahmen durch die Erfahrungen der Subjekte konstituiert und steht daher in einem Wechselverhältnis zur Praxis als Erfahrungsraum. Sedimentierte Erfahrungen finden Eingang in diesen Horizont, von dem ausgehend neue Erfahrungen gedeutet werden (vgl. hierzu Ricœur 1988, S. 123). Der Horizont strukturiert das, was erzählbar und erfahrbar ist, und wird gleichsam von Erzähltem und Erfahrenen neu konfiguriert (vgl. ebd., S. 125).
Die Verwobenheit des Horizonts mit Praxiserfahrungen stellt die Frage nach der Angemessenheit der Praxis in einen Konnex mit praktischen Problemen und Herausforderungen, die Anlass für Krisen der Praxistradition sein können. Diese Krisen erfordern eine neue und kreative Bearbeitung der in der Tradition verankerten „key questions" (MacIntyre 1988, S. 362). Auch wenn diese Konflikte durch den Horizont der Praxistradition mit hervorgebracht werden, gehen die Ansprüche der Praxis nicht in Denkkonventionen auf. Die Praxistradition muss sich stattdessen der Frage stellen, inwiefern sie Probleme in der Welt adäquat bearbeitet (vgl. MacIntyre 1990, S. 192; Jaeggi 2014, S. 367). Diese Verschränkung von Horizont und Praxisansprüchen eröffnet die Möglichkeit, Wertfragen in einem zugleich kontingent-historischen als auch nicht-willkürlichen Rahmen postmetaphysisch weiter stellen zu können (vgl. Porter 2003, S. 38; Evers 2006, S. 22 f.). Anspruchskonflikte werden weder rein äußerlich an die Praxistradition herangetragen (vgl. MacIntyre 1988, S. 7; Evers 2006, S. 18), noch sind sie unverbunden mit praktischen Problemen. Damit wird eine Dualisierung von unhinterfragten Konventionen und deren äußeren Kritik aufgebrochen, da diese Kritik in der Tradition und der ihr eigenen Rationalität selbst verortet wird.
Da Praxistraditionen sich kritisch zu sich selbst zu verhalten, sind sie Orte, an denen Konflikte ausgetragen werden (vgl. MacIntyre 1981/2011, S. 257).[89] Eine Tradition, die ihr eigenes Selbstverständnis verhandelt, bezeichnet MacIntyre als *living tradition*. Die Lebendigkeit von Praxistraditionen ergibt sich durch den weitergeführten Disput (vgl. Hans & Thiel 2020, S. 148). Eine Tradition, in der Konflikte ausgeräumt und Fragen abschließend bearbeitet sind, beschreibt MacIntyre als tot (vgl. MacIntyre 1981/2011, S. 257). Als Kennzeichen einer *living tradition* hingegen fasst er das Offenhalten von Streitfragen: Der Disput innerhalb einer Praxistradition sei ein „socially embodied argument, and an argument precisely in part about the goods which constitute that tradtition" (ebd.). Die Wertdimensionen, für die Traditionen einstehen, können nicht verabsolutiert werden, sondern müssen ausgehandelt werden (vgl. ebd., S. 95 f.). Anders als üblicherweise mit dem Traditionsbegriff verknüpft, geht es also gerade nicht um das Auflösen von Konflikten im Etablierten. Gleichzeitig wird die Verhältnissetzung nicht gänzlich individualisiert, sondern an einen allgemeinen Horizont geknüpft. Vor diesem Theoriehintergrund eröffnet sich ein Verständnis von Reflexion als Verhältnissetzung zur Praxis, die einerseits an den Horizont der Praxistradition gebunden ist und andererseits diesen Horizont selbst mit bearbeitet.
Das Eingeführt-Werden in den Horizont einer Praxistradition bietet die Grundlage einer derartigen Verhältnissetzung. Die Initiation in den Horizont einer Praxistradition ist damit kein determinierendes Moment (vgl. Thiel, Küper & Bellmann 2021, S. 107): Wert- und Angemessenheitsfragen werden durch das Annehmen der Perspektive einer Praxistradition nicht

89 Hier ergibt sich eine Parallele zu der Argumentation von Rahel Jaeggi (2014), die ebenfalls die Frage danach stellt, ob und wie Wertfragen in pluralistischen Gesellschaften noch Gegenstand von Kritik sein können. Lebensformen, die weder rein äußerlich adäquat kritisiert werden können, noch in Konventionen aufgehen, müssen selbst Diskrepanzen und Probleme immer neu bearbeiten (vgl. ebd., S. 279–288). Diesen Modus beschreibt Jaeggi als immanente Kritik (vgl. ebd.). Auf Differenzen zwischen der Idee immanenter Kritik, der zufolge Lebensformen von sich aus in die Krise kommen, gegenüber der Figur, dass Traditionen auf Probleme stoßen, die sie nicht angemessen bearbeiten können, weist Jaeggi ebenfalls hin (vgl. ebd., S. 366–368).

geschlossen, sondern in einem bestimmten Problemkontext situiert. Konkretisiert für den Gegenstand pädagogischer Ausbildungsverhältnisse bedeutet das, dass diese als Tradierungsprozesse begriffen werden können, bei denen der Versuch der Weitergabe des Horizonts der Praxistradition immer auch eine Rolle spielt (vgl. ebd., S. 114 f.). Wenn die Initiation in den Horizont der Praxistradition ein Verständnis dafür eröffnet, was gute Praxis ausmacht, ohne diese konkret festzuschreiben, ergibt sich eine Interpretationsfolie für die Frage, wie Noviz:innen einer Praxistradition dazu fähig werden, sich zu ihrem Handeln in einer Weise zu verhalten, die über die Herstellung einer Passung zu Wissensgehalten beziehungsweise zur Sozialnorm hinausgeht (vgl. Bellmann et al. 2021). Im Kontext der QuaTrad-Vorstudie kann diese Möglichkeit der Verhältnissetzung mit der Frage nach dem Urteilsfähig-Werden der Noviz:innen verknüpft werden (vgl. ebd., S. 25). Die Figur einer nicht-festgestellten Verhältnissetzung wird in dieser Arbeit für einen in pädagogischen Praxiskontexten verorteten Reflexionsbegriff fruchtbar gemacht, indem Reflexion als Verhältnissetzung zur eigenen Praxis verstanden wird. Die traditionstheoretische Idee, Kontroversen und Kritik innerhalb von Traditionen zu verorten, bricht eine Dichotomie auf, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs aufzufinden ist: Während der Praxis die Möglichkeit abgesprochen wird, eine anspruchsvolle Reflexion von ihrem eigenen Horizont aus zu leisten, wird die Möglichkeit, Dinge neu zu überdenken und zu beurteilen, der Wissenschaft zugeschrieben. Reflexion innerhalb der Praxistradition scheint auch deshalb nicht in den Fokus zu rücken, weil Praxistraditionen mit unreflektierten Habitualisierungen und eine für diese anschlussfähige Sozialisationslogik verknüpft werden (vgl. ebd., S. 19 f.). Eine der Praxistradition inhärente Reflexivität und die damit einhergehende Möglichkeit, sich von einem pädagogischen Horizont aus zu pädagogischen Fragen ins Verhältnis zu setzen, wird dadurch abgeblendet. Diese Blindstelle kann traditionstheoretisch neu beleuchtet werden. Dieser Ansatz ist vielversprechend für eine (Re-)Konzeptualisierung[90] praktischer pädagogischer Reflexion, da die im Lehrer:innenbildungsdiskurs nachgezeichnete Stilisierung von Wissenschaft als Praxiskorrektiv ein für pädagogische Praxiskontexte wenig sensibles Wissenschaftsverständnis aktualisiert, das im dominanten Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs kulminiert.

5.2.2 Unterrichtsnachgespräche im Referendariat als Zugang zu praktischer pädagogischer Reflexion

Während die QuaTrad-Vorstudie (Qualitäts-)Urteile betrachtet, steht in dieser Arbeit Reflexion im Fokus. Angemessenheitsurteile können Teil von Reflexion sein, die zunächst formal als Rückbezug beschrieben werden kann, der im Kontext pädagogischer Ausbildung auf pädagogische Praxis gerichtet ist.[91] Um Reflexion als Praxisphänomen fassbar zu machen, wird im Folgekapitel eine Analytik entwickelt. Vor dem traditionstheoretischen Hintergrund lässt sich bislang festhalten, dass Reflexion als Thematisierung des zurückliegenden Handelns, wie sie im

90 Der Versuch einer (Re-)Konzeptualisierung kann als traditionstheoretisch affin ausgewiesen werden, da rückbezügliche und schöpferische Momente verknüpft werden.

91 Ein urteilendes Moment in diesem Rückbezug korrespondiert mit dem Anspruch an Reflexion, die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns zu bearbeiten. Da im Reflexionsdiskurs allerdings besonders betont wird, dass Angemessenheitsfragen durch Reflexion offenzuhalten seien, könnte Reflexion als Gegenbewegung zu einem schließenden Urteil zu verstehen sein, die die normative Basis des Urteils hinterfragt. Ein entsprechendes Reflexionsverständnis wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs durch die eingeforderte Thematisierung und Befragung von urteilsleitenden Normen forciert. Wenn aber eine urteilende Verhältnissetzung zu pädagogischem Handeln trotz der darin mitvollzogenen Relevantsetzung einer Norm nicht nur als Schließung, sondern auch als Öffnung verstanden wird, in der das Handeln als veränderbar thematisiert wird, trägt diese Dualisierung von Urteil und Reflexion nicht.

Rahmen der erhobenen empirischen Situation fokussiert wird, von einem Horizont ausgehend gedacht wird, der die durch die Reflexion verbalisierte Verhältnissetzung zur pädagogischen Praxis rahmt.

Reflexion wird im Rahmen dieser Arbeit im Kontext von Unterrichtsnachgesprächen untersucht, die einen institutionalisierten Teil des Ausbildungsgeschehens im Referendariat darstellen. Unterrichtsnachgespräche im Kontext von Ausbildungssituationen, in denen Vertreter:innen der Praxistradition mit Noviz:innen über deren vorausgegangenen Unterrichtsversuch sprechen, können als eine Initiationssituation in den Horizont der Praxistradition gelesen werden (vgl. Bellmann et al. 2021, S. 24 f.; Thiel, Küper & Bellmann 2021, S. 114 f.).[92] Ein neues Mitglied einer Praxistradition muss lernen, die eigene Praxis vor dem Horizont der Tradition zu deuten. Dieser stiftet ein Verständnis für die Ansprüche, die eine Praxistradition bearbeitet. Vor diesem Hintergrund können Praktiker:innen sich zu den Anspruchskonflikten innerhalb einer Praxistradition verhalten. Durch die Aufforderung, die eigene Praxis im Unterrichtsnachgespräch zu reflektieren, werden die Noviz:innen dazu angehalten, eine derartige Verhältnissetzung zu verbalisieren.

Während Unterrichtsnachgespräche innerhalb von Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung als gut beforscht gelten können (vgl. etwa Schnebel 2009; Futter 2017; Brack 2019), ist dies für die zweite Phase der Lehrer:innenbildung nicht der Fall. Dadurch, dass die Problemmarkierung der kontext- und gegenstandsunsensiblen Norm der objektivierenden Distanzierung hauptsächlich am Diskurs um die universitäre Phase der Lehrer:innenbildung ausgemacht wurde, ist zu fragen, ob nicht eine Fokussierung dieser ersten Phase einschlägiger für die empirische Untersuchung gewesen wäre. Dafür, warum stattdessen Reflexionssituationen aus dem Referendariat zum Untersuchungsgegenstand werden, sind mehrere Argumente anzuführen. Zum einen geht die Forderung nach einer reflexiven Professionalisierung über die erste Phase der Lehrer:innenbildung hinaus: Alle Phasen der Lehrer:innenbildung sollen zu diesem Ziel beitragen, wobei ein forschend-reflexiver Habitus zu einem festen Bestandteil pädagogischer Professionalität werden soll (vgl. etwa Schüssler & Schöning 2017, S. 40). Die Forderung nach einer theoriegeleiteten Reflexion der eigenen Praxis wird nicht nur aus der Warte der akademischen Lehrer:innenbildung, sondern auch seitens der den Vorbereitungsdienst strukturierenden Vorgaben kommuniziert (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 3).

Zum anderen gibt die Differenz zwischen dem universitären und schulpraktisch fungierenden Reflexionsverständnis, das sich in bisherigen Befunden zu praktischer Reflexion spiegelt, Anlass dazu, in pädagogischer Praxis verortete Reflexion zu beleuchten. Eine Initiationssituation in eine praktische Reflexionskultur stellt eine Möglichkeit dar, letztere zu beforschen: Die institutionalisierten Unterrichtsnachgespräche bieten eine Gelegenheit, Reflexion als Praxisphänomen gezielt zu fokussieren. Dies ist sowohl hinsichtlich der im Feld genutzten Bezeichnung begründbar, wie anhand der Daten noch zu zeigen ist, als auch hinsichtlich der Idee von pädagogischer Reflexion als Rückbezug auf ein vergangenes pädagogisches Handeln. Da die Ausbildenden im Referendariat Vertreter:innen der Praxistradition sind, ist die Art, wie diese die Noviz:innen in die Praxis pädagogischer Reflexion einführen, möglicherweise besonders aufschlussreich dafür, was Reflexion in einem pädagogischen Praxiskontext sein kann. Da hinsichtlich der Ausbildungsstruktur[93] davon auszugehen ist, dass Reflexion selbst ein Lerngegenstand

92 Die Struktur und die institutionelle Rahmung dieser Gespräche werden in Unterkapitel 6.1.1 vertiefend beschrieben. Hier soll zunächst begründet werden, warum diese Situation aus traditionstheoretischer Sicht als besonders aufschlussreich für die Frage nach einer der Praxistradition eigenen Reflexion sein könnte.

93 Dieser Gedanke wird in Unterkapitel 6.1 plausibilisiert, das auf die Struktur des Referendariats eingeht.

ist, muss Reflexion als solcher inszeniert werden. Das könnte dazu führen, dass in der Praxistradition anerkannte Reflexionsmodi deutlicher markiert werden, als es bei bereits Professionellen der Fall wäre. Eine Gemeinschaft etablierter Professioneller kann auf einen gemeinsamen normativen Horizont in einer Weise zurückgreifen, der Außenstehenden verborgen bleibt. Der Anspruch jedoch, ein neues Professionsmitglied zu initiieren, eröffnet die Notwendigkeit, auf diesen Horizont zu verweisen. Da dieser begrifflich nicht konkret fassbar ist, aber im Ausbildungsgeschehen doch auf irgendeine Weise vermittelt werden muss, ist die Inszenierung von Reflexion im Unterrichtsnachgespräch aufschlussreich für das, was eine in der Praxistradition verankerte pädagogische Reflexion ausmacht.

Eine traditionstheoretische Rahmung legt trotz der angenommenen Differenz zwischen universitär und schulpraktisch situierter Reflexion keinen Dualismus nahe, weil beide Ausbildungsräume in einer pädagogischen Praxistradition in Verbindung stehen. So nehme ich die Möglichkeit an, dass pädagogische Reflexion in den jeweiligen Räumen auf einen gemeinsamen Fluchtpunkt gerichtet ist. Dass Reflexion trotz möglicher Strukturparallelen in unterschiedlichen Kontexten anders Gestalt annimmt, fundiert das Interesse der Studie an einem kontextsensiblen Reflexionsbegriff. Dieser Reflexionsbegriff könnte in Bezug auf den Reflexionsgegenstand pädagogischer Praxis Anknüpfungspunkte zu erziehungstheoretisch fundierten Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns aufweisen.

Für die Untersuchung von Reflexion im Kontext pädagogischer Ausbildung ist die Ausbildungslogik aus der Analyse der Situation nicht auszuklammern. Insofern der Ausbildungskontext als Raum betrachtet wird, in dem sich Auszubildende als Lernende hervorbringen müssen, ist das, was sie äußern können, wenn sie zur Reflexion aufgefordert werden, als Teil der Anforderungsstrukturen zu verstehen, innerhalb derer die Ausbildungssubjekte sich zeigen müssen. Das bedeutet, dass die Normen des Ausbildungskontextes eine gewichtige Rolle dafür spielen, als wer die Auszubildenden sprechen können.

Der hierarchischen Struktur des Referendariats kommt in dessen Beforschung eine große Bedeutung zu. Wie Referendar:innen sich zu dem empirisch nachgezeichneten Konformismusdruck verhalten, ist dabei kein Fokuspunkt – dass sie durch die Ausbildung allerdings zu rein konformistisch agierenden Subjekten würden, wird allerdings auch nicht angenommen.[94] Theoretisierungsangebote für eine Verhältnissetzung zu der eingeforderten Konformität bieten Rahmungen von Ausbildung als Subjektivierungsprozess (vgl. Schäfer 1998; Brack 2019; Leonhard et al. 2019).[95]

Dass die Ausbildungslogik des Referendariats nicht allein unter eine Konformitätslogik zu subsumieren sein könnte, ist auch aus traditionstheoretischer Perspektive begründbar: Die konstitutive Aufrechterhaltung von Konflikten in Praxistraditionen erfordert, dass Noviz:innen sich zu diesen verhalten können. In einem komplexen Verständnis von Ausbildung kann die Notwendigkeit thematisiert werden, Teil einer Ordnung zu werden, in die Momente einer Unterwerfung und eines Handlungsfähig-Werdens nicht-oppositional zueinander gedacht werden müssen (vgl. Balzer 2004, S. 15). Diese Ambivalenz ist insbesondere anerkennungstheoretisch einzuholen. Der Gedanke, dass die Noviz:innen sich auf eine Weise begreifen lernen müssen, dass sie innerhalb

94 Brack (2019) beschreibt die Affirmation von Normen in Beurteilungen von Referendar:innen sogar als Aufforderung zu einer widerständigen Gegenpositionierung (vgl. ebd., S. 237).

95 Insofern diese Ausbildungssettings in pädagogischer Praxis betrachten, überwiegt auch hier eine machtkritische Perspektive auf Unterwerfungslogiken. Ohne die Relevanz dieser Perspektive in Aberde stellen zu wollen, könnte eine Fokussierung der Verhältnissetzung der Ausbildungssubjekte zu ihrem Adressiert-Werden lohnenswert sein. Damit würde das kritische Narrativ zum Referendariat eventuell veruneindeutigt, ohne dabei überschrieben zu werden (vgl. hierzu Wortmann 2020, S. 2).

eines normativen Rahmens anerkannt und damit handlungs- und positionierungsfähig werden, ist anerkennungs- wie traditionstheoretisch anschlussfähig.[96]
Eine anerkennungstheoretische Rahmung der Gespräche zwischen Referendar:innen und Ausbildenden ist im Lehrer:innenbildungsdiskurs präsent (vgl. etwa Leonhard et al. 2019; Maier Reinhard, Krebs & Wrana 2012). Roswitha Lehmann-Rommel (2016) beschreibt diese Gespräche aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive und fragt nach Möglichkeiten, wie Ausbildungssubjekte sich zu den an sie herangetragenen Normen verhalten können (vgl. ebd., S. 44). Die anerkennungstheoretische Figur, dass die Unterwerfung unter die Norm nie total ist (vgl. Butler 1997, S. 99; vgl. hierzu auch Balzer & Ricken 2010, S. 68 f.),[97] kann einen Theorierahmen für eine Idee von Reflexion bieten, die weder in Konformität aufgeht, noch als im Widerspruch zu den Ausbildungsnormen steht: In Unterrichtsnachgesprächen als institutionalisierte Ausbildungssituation überlagert sich die Anforderung an das Ausbildungssubjekt, sich als reflexionsfähig zeigen zu müssen, mit einer in der Reflexion verorteten Verhältnissetzung zum reflektierten Gegenstand. Die Reflexivität des Subjekts ist einerseits Voraussetzung dafür, dass es sich als ein bestimmtes Subjekt versteht, und beschreibt andererseits ein Sich-verhalten-Können zu Adressierungen (vgl. Balzer 2014, S. 488). Ein anerkennungstheoretisch justierter Reflexionsbegriff könnte bei der theoretischen Figurierung von Ausbildungsverhältnissen dabei helfen, nicht einzig ein souveränes Widerstandsmotiv als Brechung von Konformität zu wähnen. Diese Doppelstruktur der Ausbildung ist für eine traditionstheoretische Perspektive konstitutiv: Die Annahme eines Horizonts ist nicht bloß als Eingepasst-Werden zu verstehen, sondern als Schauen-Lernen auf der Basis bestimmter Prämissen, das wiederum Dispute eröffnet.

96 Auch wenn eine anerkennungstheoretische Perspektive auf Ausbildungsverhältnisse fruchtbar für die an die traditionstheoretische Rahmung anbindbare Frage wäre, wie sich Noviz:innen in pädagogischen Kontexten als anerkennbar zeigen können und wie ein Dual von Unterwerfung unter gültige Normen und einer Verhaltung zu diesen nachzuzeichnen ist, gehe ich diesen Fragen in dieser Untersuchung nicht vertieft nach. Für Folgeuntersuchungen könnte dieser Zugang sowohl hinsichtlich der Ausbildungslogik zwischen Unterwerfung und Verhätnissetzung als auch für Fragen nach dem Gegenstand, vor dem sich das Noviz:innensubjekt anerkennbar zeigen muss, weiterführen. Dass Subjektivierung ein Geschehen ist, dass auch auf Ordnungen rund um Gegenstände und Kontexte Bezug nimmt, betont etwa Ricken (2013): Subjekte müssten sich innerhalb von spezifischen Ordnungen und Kontexten als Subjekte begreifen lernen (vgl. ebd., S. 34). Wie dies in einem selbstbezüglichen Sprechen als Noviz:in vor Professionellen in Bezug auf das zu professionalisierende Handeln aussehen kann, ist eine über den Rahmen der in dieser Arbeit geplanten Untersuchung hinausführende Frage, die adressierungsanalytisch anschlussfähig bearbeitbar wäre (vgl. Ricken et al. 2017). Hinsichtlich des Forschungsstands zum Referendariat könnte hier ein besonderes Potenzial darin liegen, die Interaktionsdynamiken nicht unterkomplex als Unterwerfung ohne Möglichkeit der Verhältnissetzung zu konzipieren. Überlegungen, die in diese Richtung weisen, stelle ich mit Blick auf die Frage an, wie die Referendar:innen zu pädagogisch ansprechbaren und positionierungsfähigen Subjekten werden.

97 Im sozialen Handeln bleiben Normen nicht starr, sondern werden weiter- und umgeschrieben. Diesen Vorgang des Zitierens von Normen, der mit einer inhärenten Kontextverschiebung einhergeht, bezeichnet Butler (1997) als Iteration (vgl. ebd., S. 99). Die Iteration wird in ihrer eigenen Lückenhaftigkeit zu einem Ort der unsouverän gedachten Subversion (vgl. ebd.). Eine mit dieser Verschiebung zusammenhängende Möglichkeit der Transformation lässt sich durch den Begriff der Resignifizierung fassen: Zuschreibungen, die die sozial anerkannte Seinsform eines Subjekts ausmachen, sind einem Prozess der Bedeutungsverschiebung ausgesetzt (vgl. ebd., S. 94). Die historische Kontingenz der Bedeutung von Zeichen eröffnet eine Differenz zwischen der etablierten Bedeutung einer Kategorie und der Spanne an Bedeutungsfacetten, die sie annehmen könnte. Diese Differenz ermöglicht eine nicht-festgestellte und damit möglicherweise subversive Verhältnissetzung zu der Unterwerfung unter eine Kategorie. Unterwerfung und Widerstand müssen somit nicht als Dual, sondern miteinander verklammert gedacht werden.

Eine traditionstheoretische Rahmung von Ausbildungsverhältnissen erlaubt es, die Initiation in einen kontextspezifischen Horizonts als Moment zu zeichnen, das eine Verhältnissetzung zu einem bestimmten Gegenstand ermöglicht. Das Reflexionssubjekt geht nicht bruchlos in der Praxistradition auf, ist dieser aber auch nicht binär entgegengesetzt. Da innerhalb der Praxistradition Wertfragen und Konflikte ausgehandelt werden müssen, fordert die Initiation eine Positionierung heraus. Um diese Positionierung denken zu können, braucht es eine Subjektfigur, die in einem Verhältnis zur Praxistradition steht, das sowohl eine Bezogenheit als auch eine Differenz einholt. Inwiefern dieses Verhältnis für den Reflexionsbegriff zentral ist, wird im folgenden Unterkapitel entwickelt.

5.3 Zur Fassbarkeit des Phänomens: Reflexion als Verhältnissetzung

> „Selbstreflexion […] kann ja gar kein Inhalt, keine Eigenschaft, kein substanziell Zeigbares sein, sondern es ist sinnvoll […] *nur als Verhältnis* (‚Proportion') denkbar" (Mollenhauer 1986, S. 54, Herv. im Orig.).

Die Differenz von universitären Ansprüchen an Reflexion und empirischen Befunden zu praktischer Reflexion im Schulkontext bietet Anlass dazu, praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen in den Blick zu nehmen. Dieses Erkenntnisinteresse richtet die Aufmerksamkeit auf das empirische Phänomen, dessen genaue Erscheinungsform noch unbekannt ist: Das Anliegen, pädagogische Reflexion als Praxisphänomen in den Blick zu nehmen, legt eine Fokussierung von Reflexion im praktischen Vollzug und damit im Gespräch nahe. Warum dieser praktische Vollzug aussagefähig für die Frage nach einem Reflexionsmodus ist, der mit dem Reflexionsgegenstand – pädagogischer Praxis – verknüpft ist, ist im Folgenden zu begründen.
Die Reflexionssituationen, die in dieser Arbeit in den Blick genommen werden, sind der reflektierten pädagogischen Praxis nachgelagert. Es handelt sich also um eine handlungsentlastete Reflexion, deren Gegenstand die vorausgegangene pädagogische Praxis ist. Bei dieser handelt es sich in der beforschten Situation um Unterrichtspraxis, die ich im Rahmen dieser Arbeit als Beispiel pädagogischer Praxis betrachte. Hinsichtlich dieser zeitlichen Differenz kommt die Frage auf, warum die reflektierte Unterrichtspraxis etwas mit der nachgeordneten Reflexionspraxis zu tun hat. Ohne die Annahme einer Verbindung wäre die Frage nach einem kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsmodus nicht zu bearbeiten. Eine Voraussetzung für das Anliegen, praktische pädagogische Reflexion anhand einer Theoretisierung von Reflexionsmodi im Unterrichtsnachgespräch zu (re-)konzeptualisieren, ist eine Idee von Reflexion, die auf analytischer Ebene zumindest die Möglichkeit einräumt, eine Verknüpfung zwischen Reflexionsmodus und Reflexionsgegenstand herzustellen. Eine derartige Verknüpfung wird im dominanten Lehrer:innenbildungsdiskurs durch die Norm der objektivierenden Distanzierung aufgelöst. Eine Möglichkeit, diese Verknüpfung zu skizzieren, bieten phänomenologische Überlegungen, die die Relevanz von Erfahrungsqualitäten hervorheben. Auf der Grundlage phänomenologischer Überlegungen[98] soll im Folgenden eine Reflexionsfigur erarbeitet werden.

98 Ein phänomenologischer Denkstil ist nicht nur für die Fassbarkeit von Reflexion als empirisches Phänomen für diese Arbeit bedeutsam, sondern auch auf einer methodologischen Ebene: In der theoretisch-empirischen Studie betrachte ich praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen. Über eine Theoretisierung der analysierten Reflexionsmodi verfolge ich eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion. Dieses Vorhaben korrespondiert mit der Idee, dem empirischen Phänomen im Dialog mit Theoriemotiven einen systematisch-begrifflichen Stellenwert einzuräumen. Trotz dieser Nähe bezeichne ich die Untersuchung nicht als Phänomenologie. Das hängt damit zusammen, dass ich das Vorgehen als phänomenologisch inspiriert, nicht aber als phänomenologisch im strengen Sinne ausweisen kann. Während die Schritte der Studie, den Blick erst auf das

Der Begriff des Phänomens bezeichnet als Erscheinung die Art und Weise, wie uns etwas in der Welt als ein bestimmtes Etwas begegnet. Für ein „nachklassische[s] phänomenologische[s] Denken" (Flatscher 2010, S. 83), an dem ich mich im Folgenden orientiere,[99] ist ein Verständnis von Phänomenen als Differenzphänomene zentral: Das Wahrgenommene fällt nicht mit dem Wahrzunehmenden zusammen (vgl. Brinkmann 2015a, S. 533). Diese Differenz ist bereits ein Bezugspunkt der klassischen Phänomenologie, in der die Verklammerung von „Sachgehalt und Zugangsart" (vgl. Waldenfels 1991, S. 67) betont wird. Dort wird eine phänomenologische Untersuchung aber mit dem Anspruch verbunden, durch eine möglichst umfassende Objektivierung der Wahrnehmung zum Wesenskern des Wahrzunehmenden vorzudringen: Edmund Husserl (1913) formuliert als Ziel der Phänomenologie, das „Ding selbst" (ebd., S. 21) durch die „Einklammerung" (ebd., S. 115) von wissenschaftlichen und naiven Wissensgehalten zu untersuchen (vgl. hierzu auch Sebald & Weyand 2012). In der nachklassischen Phänomenologie wird die Entzogenheit von Phänomenen selbst zum Bezugspunkt: Phänomene können nur innerhalb bestimmter Wissensordnungen als etwas Bestimmtes wahrgenommen werden, gehen aber in diesen nicht auf (vgl. Waldenfels 1990, S. 27). Erfahrungen von etwas als bestimmtes etwas weisen in ihrer subjektiven, singulären Qualität über diese Ordnungen hinaus (vgl. Thompson & Weiß 2008, S. 10). Durch das Zugrundelegen eines Erfahrungsbegriffs, der diese Differenz von Bestimmbarem und Unbestimmbarem einholt, zeichnet sich eine nachklassische Phänomenologie besonders durch eine Sensibilität für das „Nichtobjektivierbare" (Staudigl 2010, S. 193) aus.

Trotz der Nicht-Identität von Erfahrung und Wissensordnung bleiben beide Seiten vermittelt: Auch wenn ein Phänomen als etwas in der Erfahrung Gegebenes nicht lückenlos zu identifizieren ist, ist Wahrnehmung phänomenologisch betrachtet intentional strukturiert und damit mit einer Einordnung des Wahrgenommenen verbunden: „[J]eder Bewusstseinsvollzug ereignet sich als Gegenstandsbezug" (Flatscher 2011, S. 101). Intentionalität bedeutet, dass das die Welt wahrnehmende Subjekt immer schon in einer Sinnbeziehung zur Welt steht (vgl. ebd.). Hier entsteht eine Anschlussfähigkeit zwischen dem traditionstheoretisch gewichtigen Horizontbegriff und dem phänomenologischen intentionalen Bewusstseinsverständnis, demzufolge etwas nur als etwas zu verstehen sei (vgl. Waldenfels 1997, S. 17; Buck 1967/2019, S. 60 f.). Der Begriff der Intentionalität als auf Sinn gerichtete Perspektive auf die Welt ist an einen Verstehenshorizont rückgebunden, der nicht überzeitlich gültig, sondern an eine Tradition geknüpft ist (vgl. Brinkmann 2014, S. 106).[100] Dieser Horizont beschreibt den Verweisungszusammenhang, in dem ein Phänomen als ein bestimmtes Phänomen erfahrbar wird (vgl. Dzwiza-Ohlsen 2019, S. 98). Der Horizont als angenommene Wissensordnung figuriert das Erfahrbare und gibt so Erfahrungen Gestalt: Das Erfahren eines Phänomens wird damit aus einem rein

Phänomen im Material zu richten (Kapitel 6), um es dann zu theoretisieren (Kapitel 7 und 8), weiterhin Parallelen zu einer phänomenologischen Untersuchung aufweist, grenze ich mich zugleich von der Idee ab, das Phänomen im Rahmen einer Reduktion möglichst unverstellt zu fokussieren (vgl. hierzu Brinkmann 2015a, S. 533). Dem Forschendensubjekt wird so das Vermögen zugeschrieben, zwischen Phänomen und eingelesenem Sinn zu differenzieren und diesen kontrolliert ein- und aussetzen zu können (vgl. Brinkmann 2014, S. 214 f.). Dieser Vorstellung, die zu einem Grad ein souveränes Forschendensubjekt einsetzt, möchte ich Folgendes entgegenhalten: Auch wenn die vorgeschlagene Lesart in konstitutiver Differenz zum Phänomen steht, ist sie zugleich für mich als Forschendensubjekt in einer Weise affizierend und verbindlich, die selbst ein unverfügbares Moment einholt.

99 Für diese Phänomenologieströmung sind die Bezugsautor:innen Maurice Merleau-Ponty, Bernhard Waldenfels und Käte Meyer-Drawe besonders bedeutsam.

100 Zu der Frage, wie sich ein phänomenologischer Blick zu der traditionstheoretischen Rahmung der Untersuchung verhält, lässt sich eine Parallele im Praxisverständnis anführen: Volker Schürmann (2017) arbeitet heraus, dass Praxisphilosophien in Anschluss an einen aristotelischen Praxisbegriff und eine nachklassische Phänomenologie ein ent-totalisierendes Moment in einer performativen Metaphysik teilen (vgl. ebd., S. 15).

situativen Rahmen gelöst und mit einer allgemeinen Struktur verbunden. Diese als Horizont bezeichnete Struktur ist mit dem räumlich-zeitlichen Standort des Erfahrungssubjekts verklammet, der das Erfahren situiert. Zugleich wird der Horizont auch durch Begegnungserfahrungen mit Phänomenen hervorgebracht, die auf den Horizont zurückwirken. Wie etwas vor einem Horizont als etwas Bestimmtes erfahren wird, ist Gegenstand phänomenologischer Untersuchungen. Das bedeutet nicht, dass dieses Etwas klar bestimmbar sei: In Anschluss an den Husserlschen Intentionalitätsbegriff setzt Waldenfels den Begriff der Responsivität relevant (vgl. Waldenfels 1994/2007, S. 332, vgl. auch Flatscher 2011, S. 109), der eine Offenheit und Ansprechbarkeit des Subjekts für die Welt beschreibt. Diese Ansprechbarkeit für die Welt geht nicht in einer souveränen Bestimmung ihrer Sinngehalte auf, sondern macht das Subjekt empfänglich für berührende und auch erschütternde Begegnungen. Für einen phänomenologischen Zugang zu einem Phänomen sind responsive – antwortende – Erfahrungsqualitäten zentral, die durch die Begegnung mit diesem ausgelöst werden. Dieser Gedanke wird in doppelter Weise für die Annäherung an praktische pädagogische Reflexion relevant: Zum einen ist die Qualität der reflektierten pädagogischen Erfahrung bedeutsam für den Modus der Reflexion, wenn diese eine Spur hinterlässt, die die Art und Weise prägt, wie auf die Erfahrung Bezug genommen werden kann. Zum anderen betrachte ich die Beschäftigung mit dem Material selbst als eine responsive Erfahrung, die Antworten des Forschendensubjekts provoziert (vgl. hierzu Lenz Taguchi 2012, S. 276).

Vor dem Hintergrund dieser phänomenologischen Impulse kann Reflexion als Phänomen gefasst werden, das im Rückbezug auf etwas Vergangenes eine Spur dessen re-aktualisiert.[101] Reflexion beschreibe ich ausgehend von der Etymologie des Begriffs als Rückbeuge. In der untersuchten Situation der Unterrichtsnachgespräche bezeichnet Reflexion den Rückbezug auf das eigene pädagogische Handeln. Dieser Rückbezug, der das Handeln vor einem kontextspezifischen Deutungshorizont betrachtet, kann als Verhältnissetzung des Reflexionssubjekts zum pädagogischen Handeln beschrieben werden. Diese Verhältnissetzung kann die vergangene Situation nicht replizieren, steht aber doch in Verbindung zu dieser. Hier erscheint eine „differenzsensible" (Brinkmann 2015b, S. 46) phänomenologische Annäherung an den Bezug zwischen der Verhältnissetzung und dem Reflexionsgegenstand weiterführend: Die Art und Weise, wie über eine vergangene Erfahrung gesprochen werden kann, denke ich als verklammert mit der zurückliegenden Erfahrungsqualität, die durch die Bezugnahme (wieder) lebendig wird. Gleichzeitig kennzeichnet diese Verklammerung als Bezugsverhältnis keine Identität; Reflexion als Differenzbearbeitung speist sich gerade daraus, dass etwas nicht eindeutig fass- und bestimmbar ist, sondern im Entzug eine Vieldeutigkeit aufspannt (vgl. Brinkmann 2020b).[102] Vor diesem Hintergrund lässt sich Reflexion als responsiv beschreiben, insofern sie eine Antwort auf ein abwesendes, aber in der Antwort doch aufscheinendes Etwas darstellt (vgl. hierzu Waldenfels 1994/2007, S. 225). Ein Begriff, der ein Angebot dafür macht, etwas nicht situativ Präsentes,

---

101 Trotz der Redundanz des Präfixes ‚re', die dadurch zustande kommt, dass der Begriff ‚aktualisieren' bereits etwas Wieder-Aufgerufenes bezeichnet, nutze ich den Ausdruck, der durch die Schreibweise mit dem Bindestrich sowohl die Gebundenheit des Aktualisierten an das Vergangene als auch die Differenz betonen soll, die zwischen Vergangenem und gegenwärtiger Bezugnahme unüberbrückbar ist.

102 Brinkmann (2020b) verklammert den Leibbegriff mit dem der Reflexion, indem er letztere als Vermittlungsfigur zwischen einem unmittelbaren Zur-Welt-Sein und einem reflexiven Bezug auf dieses fasst (vgl. ebd., S. 28). Der Entzug des Zur-Welt-Seins verunmöglicht Reflexion nicht, sondern lässt sie anders als eine rationalistische Bestimmungsfigur in den Blick kommen. Warum eine leiblich verstandene Reflexivität insbesondere für einen Reflexionsbegriff anschlussfähig erscheint, der ein Gegenangebot zu einer objektivierenden Distanzierung aufmacht, ist im Folgenden weiterzuentwickeln.

aber dennoch Aufgerufenes zu zeichnen, ist der der Spur. Die Spur ist eine Anwesenheit, die immer schon abwesend ist (vgl. Lévinas 2005, S. 7; vgl. dazu Balzer 2014, S. 316). Der Begriff der Spur kann eine Erfahrungsqualität bezeichnen, die eine eigene Phänomenalität innehat (vgl. Zeillinger 2005, S. 175). Wenn Reflexion als Antwort auf vergangene Erfahrungen verstanden wird, kann eine Spur dieser Erfahrung Einzug in den Modus des Rückbezugs halten, ohne dass das Worauf der Antwort identifiziert würde.

Das Annehmen einer Spur einer vergangenen Erfahrungsqualität setzt ein Reflexionssubjekt voraus, das nicht mit seinem gegenwärtigen Erleben identisch ist, sondern sich reflexiv zu diesem verhalten kann (vgl. Bedorf 2017, S. 57 f.).[103] Nach Helmuth Plessner (1928) geht der Mensch nicht im unmittelbaren Erleben von Situationen auf, sondern erlebt zugleich sein Erleben (vgl. ebd., S. 292). Plessner beschreibt den Menschen als zentrisch und exzentrisch positioniert: Zentrisch positioniert stehe er in Bezug zu seiner situativ erlebten Umwelt. Exzentrisch positioniert hingegen werde dieses Erleben selbst zum Bezugspunkt (vgl. ebd.; vgl. auch Lindemann 2017, S. 164). Das Verhältnis zum eigenen Erleben erwirke eine Distanz zum letzteren (vgl. Plessner 1928, S. 290). Dieses Verhältnis, das eine Form der Selbstthematisierung ermögliche, könne nicht objektiviert werden (vgl. ebd.). Es handelt sich also nicht um eine unendliche Reflexionsspirale des Aus-sich-Heraustretens, die Plessners Figur des Nicht-Aufgehens im situativen Erleben nahelegt. Stattdessen ist im Selbstverhältnis selbst ein Entzugsmoment zu markieren. In einem Brief an Dietmar Kamper bezeichnet Plessner die Unverfügbarkeit des Selbstverhältnisses als blinden Fleck der Anthropologie:

> „Wie die Einmündung des Sehnerven den Sehakt ermöglicht, aber selber für einfallendes Licht unempfindlich ist, so die anthropologische Differenz als Bedingung der Möglichkeit […] jeder Anthropologie mit Einschluss der philosophischen" (Plessner, zitiert nach Kamper 1974, S. 55).

Die Bedingung der Möglichkeit, sich zu sich selbst ins Verhältnis zu setzen (oder, im Falle der Anthropologie, sich als Mensch zum Menschsein ins Verhältnis zu setzen) verunmöglicht zugleich einen direkten, objektivierenden Zugriff auf den Gegenstand des Selbstverhältnisses. Waldenfels (2006/2018) beschreibt jeden Versuch, lebendige Gegenwart zum Gegenstand der Reflexion zu machen, als von einem Moment der Unverfügbarkeit durchkreuzt (vgl. ebd., S. 76).[104]

Wenn das Subjekt in einem gebrochenen Bezug zum Hier und Jetzt ohnehin bereits in einem reflexiven, auf das situative Erleben gerichteten Verhältnis steht, bleibt die Frage offen, wie die konkrete Figur von Reflexion als Selbstthematisierung zu der Idee des exzentrischen Positioniertseins relationiert ist. Nach Plessner ist eine komplette Ablösung aus der zentrischen Positionierung unmöglich, sodass in den Moment einer rückbezüglichen Selbstbezüglichkeit ein Moment des präsenten Erlebens eingewoben bleibt.[105] Zugleich erlaubt die Gebrochenheit des Gegenwartserlebens nicht nur eine Bezugnahme auf das Selbst – es bedingt sie sogar: Durch die

103 Dieser Gedanke wird von Thomas Bedorf (2015) in Anlehnung an die Körper-Leib-Differenz nach Plessner entwickelt (vgl. ebd., S. 139).

104 Eine ähnliche Figur führt George Herbert Mead (1972) an, wenn er das Ich als spontane und flüchtige Instanz beschreibt, die bei einem Versuch der Thematisierung immer schon historisch werde (vgl. ebd., S. 174). Die Differenz von dem spontanen Ich und dem thematisierbaren Selbst sei nicht zu schließen (vgl. hierzu auch Ricken 2013, S. 43 f.). Eine systematische Unterscheidung von sprechendem Ich und thematisiertem Selbst, wie die Begriffe bei Mead sie nahelegen würde, hole ich in dieser Arbeit über diese begriffliche Differenzierung nicht ein, um angesichts des angenommenen Bezugsverhältnisses keine zu scharfe Trennung aufzurufen.

105 Waldenfels (1971) hebt hervor, dass Reflexion die Naivität des Lebens nicht aushebeln könne (vgl. ebd., S. 66 f.). Diese Naivität sei „der Möglichkeit nach immer schon gebrochen[…]" (ebd., S. 67): Da es kein differenzloses Aufgehen mit sich selbst gebe und das Selbst immer schon in Differenz verhaftet sei, sei eine Bezugnahme auf das in Differenz stehende Erleben denkbar, ohne ein Relationiertsein zu diesem Erleben hintergehen zu können.

Distanz, die sich durch die Figur des Nicht-Aufgehens ergibt, muss der Mensch ein Selbstverhältnis entwickeln (vgl. Weiland 2019, S. 291). Das Nicht-Aufgehen im gegenwärtigen Erlebten macht eine Bezugnahme auf dieses möglich. Wenn das Selbstverhältnis thematisiert wird, lässt sich von Reflexion sprechen. Reflexion stellt damit eine Verhältnissetzung zu einem Ins-Verhältnis-gesetzt-Seins dar. Norbert Ricken (2013) beschreibt diese Relation in Anlehnung an Søren Kierkegaard als „Verhältnisverhältnis" (ebd., S. 45). Mit Blick auf den responsiven Charakter von Reflexion kann diese als Antwort auf eine Erfahrung beschrieben werden, die selbst responsiv strukturiert ist. So wird Reflexion zu einer Antwort auf eine Antwort.

Eine Möglichkeit, das Verhältnis zwischen dem gegenwärtig sinnlichen Erleben und einer reflexiven Distanz zu diesem zu zeichnen, bietet der Leibbegriff: Der Leib, der als zugleich fühlende und gefühlte Instanz ein Differenzbegriff ist (vgl. Bedorf 2017, S. 66), ist einerseits eine responsive, zur Welt geöffnete Größe. Andererseits ist der Leib der Ort, an dem die Unmittelbarkeit des situativen Erlebens bricht und damit in einer Weise auf Distanz gebracht wird, dass dieses Erleben selbst zum Gegenstand werden kann (vgl. Lévinas 1987, S. 303; Krewani 1983/2017, S. 34). Ein reflexiver Rückbezug kann die Verhältnissetzung zu dem Erfahrenen aufgrund der Leibgebundenheit des Subjekts nicht unterbrechen oder objektivieren. Der Abstand zwischen der Reflexion und der reflektierten Erfahrung ist dabei variabel, wobei der Grad der Distanz nicht linear zur vergangenen Zeit zwischen Reflexion und reflektiertem Erleben gedacht werden kann. Stattdessen weist der Modus Bezugnahme einen unterschiedlichen Grad der Distanz beziehungsweise der Nähe zu dem auf, was reflektiert wird (vgl. Krewani 1983/2017, S. 28 f.). Eine Nähe ist trotz zeitlicher Differenz durch eine Spur des Vergangenen denkbar, das reflexiv re-aktualisiert wird (vgl. ebd.).

Diese Überlegungen zu einer möglichen Verbindung zwischen dem Reflexionsmodus und dem Reflexionsgegenstand, die verschiedene Grade der Nähe aufweisen kann, ist implikationsreich dafür, was es bedeuten kann, Reflexion als ‚pädagogisch' auszuzeichnen: Wird Reflexion als unverbundener Zugriff auf etwas gänzlich Abgetrenntes gedacht, ist der Reflexionsgegenstand einer pädagogischen Erfahrung für den Reflexionsmodus unerheblich. Auch wenn Reflexion als rein situative Praxis modelliert wird, in der ein Gegenstand aufgerufen wird (vgl. Rosenberger 2017; Idel & Schütz 2017), kann eine vorausgegangene Erfahrung nicht als bedeutsam für den Reflexionsmodus gedacht werden. Ein „methodologische[r] Situationalismus" (Maier, Peetz & Waibel 2016, S. 313) verunmöglicht, dass etwas nicht situativ Präsentes einen systematischen Stellenwert für die Vollzugswirklichkeit der Reflexion eingeräumt bekommen könnte.[106]

Die Annahme eines lebendigen Bezugsverhältnisses zwischen Reflexion und Reflektiertem, das durch die Verhältnissetzung eines Reflexionssubjekts zu einer Erfahrung konstituiert wird, ermöglicht hingegen, den Reflexionsmodus und Reflexionsgegenstand verklammert zu denken.[107] Die in dieser Arbeit untersuchte Reflexion ist der reflektierten Situation nachgeordnet. Dass dennoch eine Spur der reflektierten Erfahrung Einzug in den Vollzug der Reflexion halten kann, halte ich gerade mit Blick auf die Unpassung der Norm der objektivierenden Distanzierung für die Reflexion pädagogischer Praxiserfahrungen für möglich.

---

106 Methodologische Blindstellen, die durch eine emergenztheoretische Perspektive auf Lehrer:innenbildung entstehen können, werden bei Bellmann et al. 2021 vertieft diskutiert.

107 Waldenfels (1994/2007) beschreibt die „Paradoxien des Selbstbezugs" (ebd., S. 211) als Ineinander von Bezogenheit und Differenz: Wäre das Ich, das sich auf sich selbst bezieht, mit diesem Selbst identisch, gäbe es keine Selbstbeziehung. Wären hingegen das Ich, das über sich spricht, und das, worüber gesprochen wird, „schlechthin verschieden" (ebd., S. 211), so wäre ebenfalls nicht von einem Selbstbezug, sondern von einem Fremdbezug zu sprechen. Die binäre Unterscheidung von identisch oder verschieden hilft hier also nicht weiter. Eine Differenz, die zugleich ein Bezugsverhältnis ist, bietet eine Zwischenfigur.

Wenn bislang deutlich geworden ist, dass Reflexion als Verhältnissetzung zu Erfahrungsqualitäten gefasst wird, der in einem versprachlichten Rückbezug Ausdruck verliehen wird, ist weiterhin auszuarbeiten, wie diese im Material in den Blick kommen kann. Dafür kann eine Reflexionsfigur als Analytik dienlich sein. Auch wenn vor dem Hintergrund der Annahme eines Subjekts, das nicht im Hier und Jetzt aufgeht, eine Verhältnissetzung zum gegenwärtigen Erleben grundlegend anzunehmen ist, lenke ich den Blick auf kommunizierte Selbstbezugnahmen, die ich als Marker für Reflexion lese: Insofern das Ich sich selbst als vergangenes Handlungs- oder Erfahrungssubjekt thematisiert, spreche ich von Reflexion. Da eine Untersuchung von pädagogischer Reflexion als Rückbezug auf pädagogisches Handeln im Zentrum der Studie steht, erscheint es logisch, die Bezugnahme auf ein pädagogisch handelndes Ich zu fokussieren. Dies ergibt sich insofern auch durch die ausgewählte untersuchte Situation, da die Referendar:innen in dieser aufgefordert werden, ihre vorab gehaltene Unterrichtsstunde zu reflektieren.

Mit dieser Reflexionsfigur folge ich einer auch im Lehrer:innenbildungsdiskurs präsenten Reflexionsdefinition Häckers (2017), der Reflexion als eine „rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d. h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form" (ebd., S. 23) bestimmt. Nach Schäfers (2017) ist Reflexion eine Rückwendung auf zurückliegendes Unterrichtshandeln, das eine Problembestimmung leistet (vgl. ebd., S. 226). Auch Neuweg (2021) schlägt vor, Reflexion als „selbstbezügliches Denken entlang selbst erlebter Situationen" (ebd., S. 463) zu definieren. Der Selbstbezug stelle eine Thematisierung des vergangenen Weltbezugs des Subjekts dar und verlängere diesen zu einem vergegenwärtigten Selbstbezug, der möglicherweise Transformationen initiiere. Diese Reflexionsanalytik knüpft an die Idee einer Verhältnissetzung zu einem Ins-Verhältnis-gesetzt-Sein an. Da ich eine explizierte Selbstbezugnahme im Gespräch beobachte, geht es um eine verbalisierte Form des Selbstbezugs. Diese Verbalisierung kann die Verhältnissetzung nicht abbildhaft repräsentieren. Sprache kann stattdessen als Ausdruck der Differenz zwischen dem sprechenden Ich und dem thematisierten Selbst gedacht werden (vgl. Wimmer 2014, S. 233; Schäfer 2015, S. 232). Diese kann im Zuge dieser Arbeit als Differenz zwischen dem Reflexionssubjekt und dem Handlungssubjekt konkretisiert werden: Das Reflexionssubjekt als sprechendes Ich bezieht sich auf das Handlungssubjekt als historisches Ich. Je nach Reflexionsmodus kann die Distanz zwischen beiden Instanzen unterschiedlich groß sein. Vor diesem Hintergrund kann Reflexion selbst als Ausdruckpraxis einer Verhältnissetzung betrachtet werden.

Die Reflexionsfigur der Bezugnahme auf ein historisches Ich erscheint als Sehhilfe zielführend, da die untersuchten Gespräche nicht ausschließlich Reflexion als Rückbeuge auf das zurückliegende pädagogische Handeln aufführen müssen. Wie die Untersuchung von Reflexion in den Unterrichtsnachgesprächen methodisch gelingen soll, beleuchtet das folgende Unterkapitel.

5.4 Methode: Eine gesprächsanalytisch orientierte Annäherung an Reflexion

Reflexion wird in Studien, in denen schriftliche Dokumente einen Zugang zum Gegenstand bieten sollen, zumeist als besondere Form des Denkens definiert, die dem Verfasser:innensubjekt des untersuchten Dokuments zugeschrieben wird (vgl. Roters 2012; Leonhard 2008; Hilzensauer 2017). Beispiele für die Verortung von Reflexion in sozialer Interaktion hingegen stellen die Studien von Führer und Heller (2018), Führer (2020) sowie von Schäfers (2017) dar, die Reflexion im Gespräch untersuchen. Diese Konzeption von Reflexion als interaktives Phänomen ist auch für diese Arbeit grundlegend, da der Zugang zu Reflexion über die Analyse von Unterrichtsnachgesprächen erfolgt, die als Beispiele pädagogischer Reflexionspraxis betrachtet

werden. Um diese Analyse zu strukturieren, werde ich in diesem Unterkapitel ein gesprächsanalytisches Vorgehen skizzieren und hinsichtlich der Passung zum Erkenntnisinteresse und den methodologischen Vorüberlegungen betrachten.
Das methodische Vorgehen, mit dem ich die transkribierten Unterrichtsnachgespräche analysiere, ist an das Verfahren der Gesprächsanalyse nach Arnulf Deppermann (1999/2008) angelehnt. Ausschlaggebend für die Entscheidung für dieses Vorgehen ist, dass es sich bei den zu untersuchenden Daten um Unterrichtsnachgespräche handelt, deren interaktive Dynamik gesprächsanalytisch in den Blick kommen kann. Eine zentrale Idee ist, dass die Teilnehmenden an einer Konversation Sinn und Ordnung herstellen und dieser Herstellungsprozess im Vollzug von Gesprächen beschreibbar wird (vgl. Deppermann 2000, S. 99). Eine sequenzielle Gesprächsanalyse, die gerade das Anschließen aneinander und somit die Genese des prozessierenden Sinns nachvollziehbar macht, fokussiert Reflexion nicht als mentales, sondern als sozial-performatives Konstrukt (vgl. hierzu auch Führer 2020, S. 68). Dies korrespondiert mit dem Anspruch der Gesprächsanalyse, das Prozessieren von Sinn als kommunikativen Akt zu betrachten:

> „Ziel unserer Untersuchung ist nun aber nicht die Identifikation mentaler (symbolischer oder subsymbolischer) Prozesse, sondern die Untersuchung der sprachlich-kommunikativen Verfahren, mit denen Gesprächsteilnehmer einander in der verbalen Interaktion anzeigen, wie sie Beiträge ihrer Gesprächspartner verstehen und wie ihre eigenen Äußerungen verstanden werden sollen" (Deppermann & Schmitt 2008, S. 221 f.).

Diese Wendung von etwas Innerlichem auf etwas äußerlich Beobachtbares eröffnet einen empirischen Zugang zu Reflexion über die Analyse der Unterrichtsnachgespräche. In diesen Gesprächen prozessiert Reflexion interaktiv. Das bedeutet allerdings nicht, dass Reflexion als gesprächsimmanente und dadurch rein situative Größe modelliert werden muss, da Gespräche nach Deppermann (1999/2008) in bestimmte Kontexte eingelassen und mit dieses systematisch verbunden sind: Die Gesprächsanalyse richtet die Aufmerksamkeit auf Gesprächspraktiken, die für bestimmte Gegenstände und Probleme, die die Gespräche bearbeiten, funktional sind. Dadurch können kontextspezifische Fragen gesprächsanalytisch bearbeitet werden, deren Erkenntnisinteresse über ein linguistisches Interesse am Gespräch hinausgehen (vgl. ebd., S. 9). Dabei wird das Gespräch nicht als Repräsentation eines äußerlich gegebenen Sachverhalts angesehen, sondern als Ort, an dem dieser mit hervorgebracht wird. Ohne diesen Aushandlungsprozess an individuelle Motive der Interaktanten zu binden, wird diesen doch eine Reflexivität zugeschrieben, die zum Ausdruck bringt, dass sie das Prozessieren von Sinn beobachten und sich dazu verhalten (vgl. Führer 2020, S. 89). Diese Verhältnissetzungen, in denen die Interaktanten sich gegenseitig zeigen, wie sie Äußerungen verstehen, bieten auch für Forschende, die sich mit Gesprächen als Gegenstände befassen, ein „Analysefenster" (Birkner et al. 2020, S. 13) für den prozessierten Sinn. Die Analyse des Gesprächs ist aussagefähig für den verhandelten Gesprächsgegenstand, der durch die Gesprächspraktiken hervorgebracht wird. Daher korrespondiert die Gesprächsanalyse, die dem empirischen Material einen erkenntnisgenerierenden Status einräumt (vgl. Deppermann 1999/2008, S. 19), zu dem Anliegen der Arbeit, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren.
Da Reflexion mithilfe der im vorherigen Unterkapitel entwickelten Reflexionsfigur in den Blick kommen soll, ist zu fragen, wie eine sequenzanalytische Untersuchung der Gespräche mit dieser Analytik korrespondiert. Die Analytik als Sehhilfe soll nicht dazu dienen, die Reflexionsfigur außerhalb des Gesprächszusammenhangs zu betrachten: Der Fokus auf die Datensorte des Gesprächs betont die Bedeutung der interaktiven Struktur der zu untersuchenden Reflexion, in der die Reflexionsfigur als Rückbezug auf ein historisches Ich in einem Netz der davor und

danach getätigten Aussagen zu verorten ist. Die Isolation der Reflexionsfigur ist dabei nicht möglich, da die vorangegangenen Äußerungen wie auch die Folgesequenzen mit dieser verknüpft sind. Stattdessen hilft die Reflexionsfigur bei der Auswahl dichter Szenen, in denen ihr Einsatz innerhalb der kommunikativen Dynamik analysiert werden kann.
Ziel der Gesprächsanalyse ist, die interaktive Hervorbringung von Sinn anhand der Vollzugslogik des Gesprächs zu rekonstruieren, um über die Beschreibung von Gesprächspraktiken etwas darüber zu erfahren, wie Gespräche einen Gegenstand bearbeiten (vgl. Deppermann 1999/2008, S. 81). Da Gespräche auf etwas Gesprächsexternes Bezug nehmen, ist die Analyse von Gesprächspraktiken mit dem verhandelten Gegenstand verknüpft. Damit kann das gesprächsanalytisch verfolgte Erkenntnisinteresse über eine linguistische Untersuchung von Gesprächen hinausgehen, die für eine konversationsanalytische Zugangsweise maßgeblich ist. Das macht die Gesprächsanalyse im Vergleich zu einer Konversationsanalyse in besonderer Weise für Fragestellungen anschlussfähig, die nicht auf einen gesprächsimmanenten Gegenstand zielen (vgl. Deppermann 2000, S. 118; Führer 2020, S. 85). Daher erachte ich die Gesprächsanalyse als angemessene Methode für das Ziel der Arbeit, eine (Re-)Konzeptualisierung von praktischer pädagogischer Reflexion vor dem Hintergrund der Annahme zu leisten, dass das ‚Wie' der Reflexion mit dem reflektierten Gegenstand pädagogischer Praxis im Zusammenhang steht.[108]
Die traditionstheoretische Rahmung der Ausbildungsverhältnisse korrespondiert insofern mit dem methodischen Vorgehen, als die gesprächsanalytischen Fragen, wie die Interaktant:innen gemeinsam Sinn herstellen, bestimmte Gehalte verbindlich setzen und sich zu diesen situativ verhalten, mit einem Verständnis von Reflexion als nicht-festgestellte und doch zugleich an einen Horizont geknüpfte Verhältnissetzung zu einer zurückliegenden Erfahrung korrespondiert (vgl. Bellmann et al. 2021, S. 24).
Deppermann (1999/2008) unterscheidet eine ‚Wie'- und eine ‚Wozu'-Seite von Gesprächspraktiken (vgl. ebd., S. 79). Diese Seiten können für die Analyse unterschieden werden, indem das Wie nach der mikroskopischen Form von Gesprächspraktiken fragt, während die Wozu-Seite die gesprächsübergreifende Funktion fokussiert. Beide Ebenen sind miteinander verknüpft. Diese Verbindung zwischen Form und Funktion des Sprechens eröffnet einen Anschluss an die Idee, dass die Art und Weise, wie praktische pädagogische Reflexion vollzogen wird, mit dem Reflexionsgegenstand pädagogischer Praxis zusammenhängt: Das Wie des Sprechens muss funktional für den im Gespräch bearbeiteten Gegenstand sein. Dabei nehme ich an, dass diese Funktionalität kein rein gesprächsimmanentes Konstrukt ist, sondern mit dem im Gespräch bearbeiteten Gegenstand pädagogischer Praxis verknüpft ist. Das Erkenntnisinteresse an praktischer pädagogischer Reflexion lässt sich auf der Basis dieser Annahme über die Frage danach operationalisieren, wie und wozu – in welchem Modus – die Reflexionsfigur in Unterrichtsnachgesprächen eingesetzt wird.
Gemäß der Display-These zeigen die Teilnehmenden in Gesprächen einander performativ auf, welchen Sinn sie einer Äußerung beimessen (vgl. Deppermann 1999/2008, S. 50). Gespräche werden so zu „Verstehensdokumentationen" (Deppermann & Schmitt 2008, S. 222). Die Gesprächsteilnehmenden weisen aus, welche Schlüsse Gültigkeit haben und welche einer Kor-

108 Das Anliegen, praktische pädagogischer Reflexion zu konzeptualisieren hätte auch ein Verfahren nahelegen können, dass sich an der *Grounded Theory* orientiert. Dagegen sprach, dass die Arbeit eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion durch einen Anschluss an theoretische Figuren anvisiert und daher nicht als Versuch beschrieben werden kann, ein bislang zu wenig beschriebenes Phänomen neu vom Material aus in den Blick zu nehmen. Diese Einschränkung der Offenheit erscheint nicht mit der Methodologie der *Grounded Theory* vereinbar (vgl. Lindemann 2008, S. 107 f.).

rektur bedürfen. Sie setzen sich also zu dem hervorgebrachten Sinn aktiv ins Verhältnis. Diese mitlaufende Aushandlung ist für die Frage nach Reflexionsmodi, die in der Praxistradition einen Stellenwert innehaben, besonders aufschlussreich: Die interaktiv hervorgebrachten und qualifizierten Einsätze der Reflexionsfigur zeigen, was als legitimer Reflexionsmodus im Gespräch hervorgebracht wird.

Die Betonung des Vollzugscharakters des Gesprächs könnte nahelegen, dass das Gesprächsgeschehen rein situativ gedacht werden muss. Ein starkes Verständnis von Situativität würde allerdings mit der theoretisch entwickelten Reflexionsfigur kollidieren: Reflexion würde dann zu einer situativen Praxis, die mit dem, was sie reflektiert, nicht in einem systematischen Zusammenhang gedacht werden könnte. Etwas der untersuchten Situation Vorausgehendes würde in einer flachen Ontologie ausgeschlossen, die das Situative absolut setzt (vgl. Volbers 2015, S. 196). Da die Gesprächsanalyse Gespräche in ein Bezugsverhältnis zu den thematisierten Gegenständen setzt, ist nicht von einer streng auf das situative Geschehen begrenzten Methodologie zu sprechen. Ein über die gesprächsimmanenten Dimensionen hinausweisende Gegenstandsbezug ermöglicht ein Abstandnehmen von einem „methodologischen Situationalismus“ (Meier, Peetz & Waibel 2016, S. 313).

Deppermann (2000) kritisiert an der Display-These selbst, dass diese nahelegen würde, dass Sinn so nah an der Oberfläche objektiv beschreibbarer Gesprächspraktiken gefasst würde, dass keine Interpretationsleistung mit Bezug auf lebensweltliches Wissen der Forscher:innen notwendig sei (vgl. ebd., S. 100). Damit bricht er mit einem Verständnis von Gesprächen, die in sich so evident seien, dass ein Gespür für das Mitgesagte nicht notwendig sei. Da also kein strenger Fokus auf die Immanenz des Gesprächs gerichtet wird, ist ein Anknüpfen der im Gespräch aufgeführten Reflexion an vorangegangene pädagogische Praxiserfahrungen möglich. Die gesprächsanalytische Figur der Verwobenheit der formalen und funktionalen Seite von Gesprächspraktiken (vgl. Deppermann 1999/2008, S. 82) widerspricht einer rein die Gesprächsoberfläche fokussierenden Vorgehensweise, die das Gespräch nicht als funktional für bestimmte Gegenstände auszeichnen könnte, die über das Gespräch hinausweisen. Anders, als es bei emergenztheoretischen Ansätzen mit einem starken Verständnis von Situativität der Fall wäre, lässt die Gesprächsanalyse eine Verbindung zwischen Gesprächspraktiken und Bezugsgegenständen zu. Diese Verbindung ist konstitutiv, um Reflexion in einer Verbindung zu dem vorhergegangenen pädagogischen Handeln und Horizonten der Beurteilung dieses Handelns zu sehen.

Ein für die Forschungsfrage zentraler Gedanke ist, dass die Reflexion pädagogischer Praxiserfahrungen Momente dieser re-aktualisiert. Das wirft die Frage auf, wie mithilfe einer Methode, die Sinn im sozialen Vollzug verortet, ein Moment subjektiver Erfahrung eingeholt werden kann. Die Gesprächsanalyse entstammt wie die Konversationsanalyse und die Narrationsanalyse dem Instrumentarium der Ethnomethodologie, die mit phänomenologischen Wurzeln nach subjektiven Qualitäten von Erfahrungen fragt (vgl. Deppermann 2014, S. 19). Die Phänomenologie als „Philosophie der Erfahrung“ (Meyer-Drawe 2012, S. 14) bietet dabei in Anschluss an Harold Garfinkel eine Grundlage für eine qualitative Lebensweltanalyse, in der Sinnkonstitution nicht allein als egologische Bewusstseinsoperation, sondern als sozialer – und zu einem Grad beobachtbarer – Prozess verstanden wird (vgl. Raab et al. 2008, S. 19). Hier ist zu beachten, dass die Differenz zwischen subjektivem und sozialem Sinn unüberbrückbar ist (vgl. Schäfer 2011, S. 101), sodass der soziale Vollzug nicht mit subjektivem Sinn kurzgeschlossen werden kann. Diese Absage an eine Rückführungslogik von dem empirisch Beobachtbaren auf das Subjektive bedeutet nicht, dass subjektiver Sinn zugunsten des sozialen Sinns gänzlich

ausgeklammert werden müsste. Als Differenzhorizont zum sozialen Sinn wird subjektiver Sinn relevant (vgl. Knoblauch 2008, S. 226 f.). Dafür ist die phänomenologische Überlegung zentral, das Gespräch als eine Antwort auf etwas zwar nicht situativ Präsentes, aber dennoch für das Gespräch Bedeutsames zu verstehen. In dieser Antwort wird ihr Worauf mit aufgerufen, ohne dass dieses festgestellt oder identifiziert werden könnte. Bedorf formuliert hierzu, dass Sprache generell in einem Spannungsfeld zwischen Rückbezug und Neuschaffung stehe:

> „Das Paradox besteht nun darin, dass der sprachliche Ausdruck leiblicher Erfahrung zwischen diesen Polen der Neuschöpfung und der Nachschöpfung aufgespannt bleibt, ohne diese Spannung auflösen zu können (Waldenfels 1995). Das Ausdrucksgeschehen vollzieht sich in einem ‚Tun' (Merleau-Ponty 1945, 63), einer Praxis" (Bedorf 2015, S. 145).

In Bezug auf die anvisierte Reflexionsfigur im hier zu analysierenden Material ist der Rückbezug und damit die „Neuschöpfung und […] Nachschöpfung" (ebd.) auf ein pädagogisches Handlungssubjekt gerichtet. Die Annahme einer Beziehung der Reflexion zu diesem Handeln lässt die Gegenstandspezifik dieses Reflexionsmodus als Antwort auf eine spezifische Erfahrungsqualität plausibel erscheinen.

Auch wenn eine gesprächsanalytische Prozessontologie dem Vollzug des Gesprächs einen herausgehobenen Stellenwert einräumt, erscheint die Gesprächsanalyse aufgrund ihrer nicht radikal situativen Methodologie kompatibel zu einer Idee von Reflexion als Aufrufen eines Bezugsverhältnisses. Vor dem Hintergrund dieser Weichenstellungen wird das Material daraufhin befragt, wie das Moment der Selbstverhältnissetzung auftritt. Leitend ist dabei die Frage, mit welchen Formen welche Funktionen in Gesprächen realisiert werden (vgl. Deppermann 1999/2008, S. 49). Es wird also danach gefragt, wie und wozu etwas passiert, ohne dass diese Gerichtetheit auf personengebundene Intentionen zurückgeführt wird. Auch wenn die Figur des Selbstbezugs als Analytik für Reflexion gesetzt wird, bedeutet das nicht, dass ihre Form im Gespräch bereits bestimmt wird. Die *„Art und Weise, in der gesprochen wird"* (ebd., S. 56, Herv. im Orig.) ist etwa hinsichtlich der semantischen und syntaktischen Ausdrucksgestaltung, dem Prozessieren des Rederechts und der Verkettung der Äußerungen in der Gesprächsdynamik zu analysieren (vgl. ebd., S. 55). Zentral für die Gesprächsanalyse ist die Idee, dass die Sprechenden einander zeigen, wie sie die Äußerungen verstehen, indem sie auf diese im Verlauf des Gesprächs reagieren (vgl. ebd., S. 50). Dieser Punkt verweist bereits auf die Funktion, die diese Äußerungen übernehmen: So ist zu fragen, was der Einsatz der Reflexionsfigur im Gespräch bewirkt. Der Einsatz der Reflexionsfigur kann etwa zur Herstellung einer bestimmten Sprechendenposition, zur Plausibilisierung eines Arguments oder zur Ratifizierung einer spezifisch gearteten Adressierung und damit zur Konformitätsbekundung dienen. Diese Funktionen sollen im folgenden Auswertungskapitel im Zusammenhang mit der sprachlichen Form analysiert werden, um Modi von Reflexion als Konnex von Form und Funktion, in dem die Reflexionsfigur eingesetzt wird, herauszuarbeiten. Um die Forschungsfrage zu bearbeiten, gehe ich die folgenden Arbeitsschritte: Aus der an die Daten zu richtende Frage, wie und wozu die Reflexionsfigur im Gespräch realisiert wird, erarbeite ich auf einer ersten Ebene Reflexionsmodi. Auf einer zweiten Ebene verdichte ich die durch die Analyse gewonnenen Erkenntnisse zum Einsatz der Reflexionsfigur zu zwei Hauptmodi praktischer pädagogischer Reflexion. Diese Hauptmodi befrage ich daraufhin, aus welcher Perspektive heraus und in welcher Beziehung zum Reflexionsgegenstand pädagogischer Praxis die Referendar:innen als Reflexionssubjekte sprechen, um Impulse für die Theoretisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu gewinnen.

6 Auswertung: Reflexion im Unterrichtsnachgespräch

In diesem Kapitel steht die Auswertung der erhobenen Unterrichtsnachgespräche im Fokus. Vor dem Hintergrund der methodologischen Überlegungen, die im vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurden, erscheint es begründungsbedürftig, diese Auswertung von der Theoretisierung zu trennen: Im Rahmen einer theoretischen Empirie ist eine Trennung von empirischen und theoretischen Gehalten nicht bruchlos möglich (vgl. Kalthoff 2008, S. 9). Das korrespondiert mit dem in dieser Arbeit verfolgten Erkenntnisinteresse, mit der empirischen Untersuchung auf ein theoretisches Problem des im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominanten Reflexionsbegriffs zu antworten. Dieses Kapitel kann daher nicht als theorielose, ‚unschuldige' Analyse präsentiert werden.[109]
Ein möglichst nahes Eingehen auf das, was in den audiographierten Szenen passiert, entspricht dem Anliegen der Studie, über die Analyse der Reflexionsmodi im empirischen Material an der (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu arbeiten. Dieses Anliegen wird von theoretischen Annahmen begründet und im Dialog mit Theoriemotiven realisiert.
In einem ersten Schritt stelle ich die untersuchten Fälle in ihrem Kontext vor (6.1), um dann die Analyse von Reflexionsmodi im monologischen (6.2) und im dialogischen Teil (6.3) des Unterrichtsnachgesprächs vorzustellen. In einer Bündelung verdichte ich die Analyseergebnisse, die in den Folgekapitel die Basis für die Theoretisierung ausmachen (6.4).

6.1 Kontextualisierung der untersuchten Situation

Für die Erforschung praktischer pädagogischer Reflexion erscheint eine Situation besonders geeignet, die von der Praxis selbst als Reflexion ausgezeichnet wird. Die im Referendariat institutionalisierten Unterrichtsnachgespräche bieten eine Gelegenheit, Reflexion als Praxisphänomen gezielt zu fokussieren, da die beforschte Situation ein Strukturelement der Ausbildung ausmacht. Die Noviz:innen müssen nicht nur eine Unterrichtsstunde präsentieren, sondern auch zeigen, dass sie diese auf professionelle Weise reflektieren können. Nicht nur das angemessene Handeln, sondern auch die Verhältnissetzung zu diesem ist Teil der Ausbildungsstruktur, in der ein ‚Sich-Bewähren' im Handeln nicht für sich steht. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Verhältnissetzung nicht nur in Form einer schriftlichen Begründung der Planungsentscheidungen, sondern auch durch die dem Unterricht nachgelagerten Gespräche eingeholt wird. Wäre die Durchführung von Unterricht nicht in Differenz zu der Planung begriffen, wäre ein Nachgespräch überflüssig.
Bei den Unterrichtsnachgesprächen handelt es sich um eine Institution, die in der Feldlogik explizit als Reflexion bezeichnet wird. Diese soll in den folgenden Ausführungen in der Struktur des Referendariats verortet werden. Der Anspruch des Referendariats als praktische Phase der Lehrer:innenbildung lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Der Vorbereitungsdienst bereitet Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als eigenverantwortlich Lernende auf die spätere berufliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit an Schulen vor" (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, § 1). Wie dies vonstattengeht, schreibt die aktuelle schulform- und bundeslandabhängige Prüfungsordnung vor, deren grundlegende Struktur auf

109 Die Untrennbarkeit theoretischer und empirischer Gehalte korrespondiert mit der Idee, dass Phänomene vor einem spezifischen Horizont Gestalt annehmen (vgl. hierzu Buck 1967/2019, S. 60 f.). Die Perspektive, von der aus die Fokussierung von praktischer pädagogischer Reflexion möglich wird, ist selbst Teil eines pädagogischen Horizonts.

die Ausbildungsreform aus dem Jahr 2004 zurückgeht. Die als zu gering beklagte Standardisierung der Lehrer:innenbildung steht im Kontext des PISA-Schocks. Die deutsche Lehrer:innenbildung wurde bundesweit durch Standards der Kultusministerkonferenz normiert, die in bundeslandspezifischen Prüfungsordnungen und Curricula konkretisiert werden.[110]

Da das Referendariat eine vielschichtige und komplexe Institution ist, beschränke ich mich im Folgenden auf wesentliche Eckdaten zu der erhobenen Situation der Unterrichtsnachgespräche. Laut der nordrhein-westfälischen Prüfungsordnung für den Vorbereitungsdienst, die vom Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen Nordrhein-Westfalen veröffentlicht wird, müssen die Referendar:innen, hier als Lehramtsanwärter:innen gekennzeichnet, in ihren beiden Unterrichtsfächern innerhalb des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes sogenannte Unterrichtsbesuche absolvieren (vgl. Landesprüfungsamt 2011/2021, § 10).[111] Diese schließen sich meist an eine Phase des Ausbildungsunterrichts bei einer erfahrenen Lehrkraft an.[112] Bei einem Unterrichtsbesuch begutachten die Fachleiter:innen, die für die fachliche und überfachliche Ausbildung an den Zentren für schulpraktische Lehrer:innenausbildung zuständig sind,[113] eine Unterrichtsstunde (bzw. -sequenz) der Referendar:innen. Diese Unterrichtsstunde wird durch eine schriftliche Planung vorbereitet, die den Fachleiter:innen vor dem Unterrichtsbesuch zugeht. Nach der Durchführung der Unterrichtsstunde erfolgt das Unterrichtsnachgespräch, an dem mindestens die Referendar:innen und die Fachleiter:innen und möglicherweise weitere schulische Akteur:innen teilnehmen. In diesem Unterrichtsnachgespräch werden die Referendar:innen aufgefordert, die vergangene Unterrichtsstunde zu reflektieren. Diese Reflexion erfolgt zunächst in einem auf den zurückliegenden Unterricht bezogenen Monolog der Auszubildenden. Auf diese Phase folgt ein Gespräch, in dem die Referendar:innen zu dem monologischen Teil, den ich im Folgenden als Reflexionsvortrag bezeichne, eine Rückmeldung erhalten. Anschließend wird Kritik an der zurückliegenden Unterrichtsstunde geübt und der Ausbildungsstand thematisiert. Die Planung, die Durchführung sowie das Nachgespräch fließen in die Bewertung des Unterrichtsbesuchs ein; eine Zensur wird allerdings erst bei späteren Unterrichtsbesuchen festgelegt und kommuniziert.

Nach dem Absolvieren von zumeist fünf Unterrichtsbesuchen pro Unterrichtsfach (diese Phase kann auf Wunsch oder bei nicht-ausreichender Leistung um weitere sechs Monate mit weiteren Unterrichtsbesuchen verlängert werden) erfolgt die unterrichtspraktische Prüfung (UPP). Diese ist mit Erweiterung um ein abschließendes Kolloquium (vgl. ebd.) strukturähnlich zu den Unterrichtsbesuchen: Es werden ebenso schriftlich geplante Unterrichtsstunden vorgeführt und ein anschließendes etwa 15-minütiges Nachgespräch zwischen Prüfling und einer dreiköpfigen Prüfungskommission geführt (vgl. ebd., § 32).[114] In diesem sollen „Planung und Durchführung

110 Da alle in dieser Arbeit untersuchten Fälle in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden, beziehe ich mich im Folgenden auf die Rahmenbedingungen dieses Bundeslands.

111 Während ich die zum Zeitpunkt der Verschriftlichung der Arbeit aktuellen Auflagen der veröffentlichten Dokumente zitiere, die online einzusehen sind, ist zu sagen, dass die Passagen, auf die ich mich beziehe, im Vergleich zu den zur Erhebungszeit der Fälle gültigen Versionen unverändert geblieben sind.

112 Dies ist allerdings keine Pflicht; der im Rahmen der Studie dritte erhobene Fall fand im Kontext des von der Referendarin selbständig erteilten ‚bedarfsdeckenden Unterrichts‘ statt.

113 Neben den fachspezifischen Ausbildungsseminaren besuchen die Referendar:innen ein überfachliches Seminar für allgemeine Unterrichtsbelange. Gegenstand der hier vorgestellten Unterrichtsbesuche ist ausschließlich die fachspezifische Ausbildung. In diesem Fall betreuen die Fachleiter:innen unterrichtsfachspezifisch Gruppen von Referendar:innen und besuchen deren Unterricht an den jeweiligen Ausbildungsschulen.

114 Teil dieser Prüfungskommission ist – insofern dies von den Referendar:innen gewünscht wird – eine:r der Fachleiter:innen, die die Referandar:innen ausgebildet haben, sowie ein:e an der Ausbildung unbeteiligte:r Fachleiter:in mit dem je zweiten Unterrichtsfach als Ausbildungsfach. Hinzu kommt ein:e Schulleiter:in oder ein Mitglied der Schulaufsicht (vgl. Landesprüfungsamt 2011/2019a, S. 7 f.).

des Unterrichts reflektiert werden“ (ebd.). Diese Reflexion leisten die Prüfungskandidat:innen, woraufhin die Prüfungskommission Nachfragen stellen kann. Laut den von der Kultusministerkonferenz gestellten Anforderungen an den Vorbereitungsdienst (2012) wird diese Reflexion als „Theorie geleitet“ (ebd., S. 3) ausgewiesen.
Die Unterrichtsnachgespräche der erhobenen Fälle dauern zwischen 38 (S3-Fall) und 63 Minuten (S1-Fall). Die Referendar:innen, die ich begleiten durfte, absolvierten das Referendariat an zwei verschiedenen Zentren für schulpraktische Lehrer:innenausbildung (im Folgenden unterscheide ich zwischen ZfsL A und ZfsL B). Diese geben auf ihren jeweiligen Websites je etwas unterschiedliche typische Verlaufsformen für die Gespräche an.[115] Gemein ist ihnen ein klar vorgegebener Zeitraum für den Reflexionsvortrag der Referendar:innen, eine Rückmeldung zu diesem, eine Positivrückmeldung zur Unterrichtsstunde, die Einigung auf Aspekte, zu denen eine Beratung erwünscht wird oder dringlich erscheint (entsprechende Aspekte sollen von allen Gesprächsteilnehmenden notiert werden), die Durchführung des Beratungsgesprächs und die anschließende Betrachtung des Ausbildungsstands.
Neben diesen ZfsL-spezifischen Dokumenten gibt es auch für das „Statement“[116] im Rahmen der unterrichtspraktischen Prüfung Bewertungsmaßstäbe des Prüfungsamtes, die online als „Hinweise für Prüferinnen und Prüfer“ (Landesprüfungsamt 2011/2019b) einzusehen sind. Hier werden für die Bewertung der „Reflexion von höchstens fünf Minuten“ (ebd., S. 17) folgende Kriterien formuliert:

„„Erwartet wird eine strukturierte Darstellung, die
– Schwerpunkte in den Ausführungen setzt,
– nicht die Aussagen des schriftlichen Unterrichtsentwurfs wiederholt,
– die Genauigkeit der Selbstbeobachtung spiegelt,
– Gelungenes und weniger Gelungenes differenziert und
– ggf. Alternativen und Perspektiven aufzeigt‘“ (ebd.).

Die indikativische Formulierung „Erwartet wird“ (ebd.) akzentuiert die Verbindlichkeit der Kriterien. Die Erwartung einer „strukturierte[n] Darstellung“ (ebd.) spiegelt sich in dem ersten Punkt, der eine Gewichtung der Aussagen einfordert. Das deutet an, dass potenziell weitaus mehr sagbar wäre und eine Auswahl des Gewichtigen bereits ein Gütekriterium darstellt. Dieses Kriterium bleibt insofern formal, als die zu setzenden Schwerpunkte nicht weiter – etwa als die sachlich triftigen – qualifiziert werden. Mit der gebotenen Knappheit korrespondiert der nächste Punkt: Redundanzen zwischen schriftlicher Planung und mündlicher Reflexion sind zu vermeiden. Dies spricht dafür, dass Differenzen zwischen beiden Elementen erwartet werden. Die „Genauigkeit der Selbstbeobachtung“ (ebd.) formuliert ein Ideal von Präzision, in der das eigene Handeln in

115 Eine genaue vergleichende Analyse dieser Dokumente leistet dieses Kapitel nicht, da diese die Anonymisierung der ZfsLs aufheben würde und dabei keinen herausragenden Mehrwert für die Forschungsfrage über die Analyse der Gespräche hinaus bietet. Zwar gehören die Dokumente zu der Praxis der Unterrichtsnachgespräche im Vorbereitungsdienst, werden aber in den Gesprächen mit Leben gefüllt und ausgedeutet, sodass ich letztere zum Untersuchungsgegenstand der empirischen Studie mache. Dass strukturierende Dokumente Einfluss auf die Art und Weise nehmen, wie diese Ausdeutung erfolgen kann, ist dabei nicht aus den Augen zu verlieren. Die folgenden Beobachtungen können als grobe Orientierung dienen: Die Reflexion der Referendar:innen als monologisches Element wird in beiden Dokumenten festgeschrieben. Die angegebene Dauer variiert: Das Dokument von ZfsL A veranschlagt fünf Minuten, während ZfsL B zehn Minuten benennt. Eine Rückmeldung zur Reflexion wird vorgesehen, was die formale Relevanz dieser Gesprächsphase zeigt. Im Gespräch sollen Beratungsanliegen bearbeitet und bereits gelingende Aspekte hervorgehoben werden, was die Ausbildungslogik der Situation betont.

116 Dieses Statement erfolgt nach den jeweiligen Unterrichtsstunden vor der Prüfungskommission. Die Referendar:innen nehmen in diesem Statement zu den gehaltenen Stunden Stellung.

den Blick kommen soll. Dadurch, dass „Gelungenes und weniger Gelungenes“ (ebd.) voneinander getrennt werden sollen, wird deutlich, dass die Referendar:innen selbst ein Angemessenheitsurteil über ihre Praxis fällen müssen. Der Ausdruck ‚gelungen‘ impliziert dabei, dass es um etwas geht, was tatsächlich praktisch umgesetzt werden konnte, sodass die Frage zu stellen ist, was sich wie praktisch bewährt hat. Die Handlungsalternativen können für die zurückliegende Unterrichtseinheit nicht mehr praktisch umgesetzt werden, werden aber mit dem Begriff der Perspektive verklammert, der andeutet, dass hier etwas auf die Zukunft Gerichtetes angesprochen wird.
Geht man von einer normativen Relevanz dieser Kriterien aus, so ist zu erwarten, dass sie eine Rolle dafür spielen, was als gute Reflexion gelten kann. Zugleich müssen diese Kriterien ausgedeutet und mit den konkreten Reflexionen der Referendar:innen in Verbindung gebracht werden. Zudem ist damit zu rechnen, dass die konkrete Reflexionspraxis über das in den Kriterien Erwartete hinausgeht. Wie dies geschieht, ist Gegenstand dieses Kapitels. Vor der Analyse der Gespräche sollen im folgenden Unterkapitel die Rahmendaten der untersuchten Fälle dargelegt werden.
Im Rahmen der Studie konnte ich fünf Referendar:innen bei jeweils einem Unterrichtsbesuch begleiten, wobei ich bei der vorgeführten Unterrichtsstunde hospitieren und die folgenden Nachgespräche aufzeichnen durfte (in allen begleiteten Fällen fanden die Gespräche in direkter Folge auf die Unterrichtsstunde statt). Während der Unterrichtsstunden wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt; die Aufnahmen der Nachbesprechungen wurden im Anschluss transkribiert. Dafür wurden die folgenden Transkriptionsregeln verwendet:

Transkription	Bedeutung
(also)	Unsicherheit bei Transkription bei nur schwer verständlicher Äußerung
(1)	Pause von min. einer Sekunde; Länge in Sekunden in Klammern
ä::hm	Lautdehnung (je länger, mit desto mehr Doppelpunkten angezeigt)
oh=nein	zwei oder mehrere Worte wie eines gesprochen
Quali-	Wortabbruch
(.)	kurzes Absetzen
Zeit	betont gesprochenes Wort
Zeit	laut gesprochenes Wort
@(.)@	kurzes Auflachen
@(2)@	längeres Lachen mit Sekundenanzahl
{also}	überlappende Rede
;	leicht sinkende Intonation
.	stark sinkende Intonation
,	leicht steigende Intonation
?	stark steigende Intonation
°Genau°	leise gesprochenes Wort
((Husten))	parasprachliche Äußerungen oder gesprächsexterne Ereignisse
„“	zitierte Rede

Abb. 1: Übersicht über verwendete Transkriptionsregeln

Der Ausbildungsstand der begleiteten Referendar:innen ist unterschiedlich: Der Referendar[117] im S1-Fall absolvierte bei der Hospitation den vierten von fünf Unterrichtsbesuchen, wohingegen im S2-, S3- und S4-Fall je der zweite Unterrichtsbesuch in dem betreffenden Fach begleitet werden konnte. Im S5-Fall handelt es sich um den ersten Unterrichtsbesuch. Die Referendar:innen

117 Das grammatische Geschlecht nutze ich auf die Weise, wie die Akteur:innen im Feld angesprochen wurden.

im S1- und S2-Fall wurden durch das ZfsL A betreut, während die Referendar:innen vom S3- bis S5-Fall von ZfsL B ausgebildet wurden. Die besuchten Fächer sind im S1-Fall Geschichte, im S2-Fall Deutsch und in den Fällen S3 bis S5 Sport. Hier handelt es sich um dieselbe betreuende Fachleiterin. An den Gesprächen nahmen bisweilen auch die Ausbildungslehrer:innen, die Ausbildungsbeauftragten[118] oder Mitreferendar:innen teil. Im Verlauf der Gesprächsanalyse konnten die Sprechendenrollen zugeordnet werden.
Als Orientierungshilfe fasst die folgende Tabelle die Rahmendaten der untersuchten Fälle zusammen:

Fall	Ausbildungsstand: Unterrichtsbesuch	Unterrichtsfach	Jahrgangsstufe	Stundenthema	Gesprächsteilnehmende (neben der Forscherin)	ZfsL
S1	4	Geschichte	8	Charakterisierung von Galens als absolutistischer Herrscher anhand von Originalquellen	Fachleiter (S1),[119] Referendar (S2) Ausbildungslehrer (S3)	A
S2	2	Deutsch	5	Vergleich einer Schildkröte als Romanfigur mit wildlebenden Landschildkröten	Ausbildungsbeauftrage (S1), Referendarin (S2), Fachleiterin (S3), Ausbildungslehrerin (S4)	A
S3	2	Sport	EF (Einführungsphase, erstes Jahr der gymnasialen Oberstufe)	Erarbeitung der idealen Hürdenlauftechnik anhand von Metaphern	Fachleiterin (S1), Referendarin (S2), Ausbildungsbeauftrage (S3), Mitreferendarin (S4), Vertretungslehrerin (S5)	B
S4	2	Sport	Q2 (Qualifikationsphase 2, Abschlussjahr der gymnasialen Oberstufe)	Entwicklung und Prüfung von Badminton-Übungen durch künstlich erzeugte Handicaps	Referendar (S1), Fachleiterin (S2), Ausbildungslehrer (S3)	B
S5	1	Sport	7	Individuelle Bezugsnorm für die Leistungsmessung beim Hochsprung	Fachleiterin (S1), Referendarin (S2), Ausbildungslehrerin (S3), Ausbildungsbeauftragte (S4)	B

Abb. 2: Tabellarische Fallübersicht

Es wäre wünschenswert gewesen, sowohl hinsichtlich der Fachkulturen als auch hinsichtlich der Progression der Ausbildung auf mehr Variation zurückgreifen zu können, um nicht ausbildungsstandspezifische beziehungsweise fachspezifische Charakteristika zu stark zu verallgemeinern.

118 Die Ausbildungslehrer:innen sind die Fachlehrer:innen, in deren Kursen die Referendar:innen begleiteten und bewerteten Ausbildungsunterricht halten und in dessen Zuge Unterrichtsbesuche ablegen können. Die Ausbildungsbeauftragen hingegen sind fachunabhängige Ansprechpartner:innen für die Referendar:innen von den jeweiligen Ausbildungsschulen.

119 Die sprechenden Personen werden in der Reihenfolge ihres Auftretens in den Audiodateien nummeriert. Da die Sprechenden in der Transkription mit S abgekürzt und auf das Vergeben fiktiver Namen verzichtet wurde, gleicht die Fallbezeichnung dem Kürzel der Sprechendenbezeichnung. Der Fallcode S steht für das Feld Schule und wurde in der QuaTrad-Vorstudie gewählt, da hier der Vergleich der Ausbildungspraxis zwischen den Feldern Schule und Kindertagesstätte zum Erkenntnisinteresse gehört (vgl. Bellmann et al. 2021, S. 25) und zwischen S-Fällen und K-Fällen unterschieden wurde. In dieser Arbeit bleibe ich bei dieser Nomenklatur.

So wäre etwa denkbar, dass die Reflexionskulturen mit den Fachkulturen zusammenhängen könnten. Hinsichtlich des Ausbildungsstands ist möglich, dass kritikwürdige Elemente der Reflexion im ersten und zweiten Unterrichtsbesuch noch nicht zur Sprache kommen, in weiter fortgeschrittenen hingegen als problematisch markiert würden. Da aber auch über die in verschiedenen Ausbildungsstadien verorteten Fälle hinweg strukturelle Parallelen nachzuzeichnen sind, gehe ich davon aus, dass Dimensionen von praktischer pädagogischer Reflexion auf einer stärker abstrahierten Ebene herausgearbeitet werden können.[120]
Der in allen Fällen zu Beginn stehende Reflexionsvortrag der Referendar:innen wird im folgenden Unterkapitel (6.2) gesprächsanalytisch untersucht. Dieser in der Feldlogik explizit als Reflexion bezeichnete Teil des Gesprächs ist für die Frage nach einem in der Praxistradition verankerten Verständnis von Reflexion besonders aufschlussreich. In Unterkapitel 6.3 wird der dialogisch organisierte Gesprächsteil in den Blick genommen, zu dem auch die kommunikative Qualifizierung der Reflexionsvorträge zählt. Mit dieser Zweiteilung orientiere ich mich an einer Unterscheidung, die durch die in allen Fällen präsente Markierung des Reflexionsvortrags als besondere Gesprächspassage hervorgebracht wird.

6.2 „Das heißt, dass Sie zuallererst Ihre Stunde reflektieren“ – zur Füllung der Reflexionsaufforderung

Was passiert, wenn die Referendar:innen zur Reflexion der zurückliegenden Unterrichtsstunde aufgefordert werden, ist Gegenstand dieses Unterkapitels. Auch wenn alle Gespräche eigene Dynamiken entwickeln, gliedere ich die Darstellung der Analyse nicht fallchronologisch, sondern anhand fallübergreifend herausgearbeiteter Reflexionsmodi, da dieses Vorgehen für die Forschungsfrage zielführend und zugleich weniger redundant erscheint. Als Modus verstehe ich den Konnex der Form des Sprechens und der kommunikativen Funktion im Gespräch. Um verschiedene Modi von Reflexion in den Unterrichtsnachgesprächen zu untersuchen, frage ich, wie und wozu die Reflexionsfigur in den exemplarisch ausgewählten Szenen eingesetzt und wie sie im Gespräch qualifiziert wird. Auf einer ersten Unterscheidungsebene betrachte ich die jeweilig dominante Textsorte in den ausgewählten Szenen: Während in Unterkapitel 6.2.1 Argumentationen im Fokus stehen, werden in 6.2.2 Erzählungen analysiert, in die die Reflexionsfigur Eingang findet. Innerhalb dieser formal unterschiedenen Realisierungsvarianten der Reflexionsfigur werden verschiedene Reflexionsmodi herausgearbeitet.

6.2.1 Reflexion als Argumentation

Die Reflexionsfigur ist wiederkehrend im Kontext von Argumentationen aufzufinden, in denen die Referendar:innen bestimmte Handlungsschritte begründen oder Aspekte der vergangenen Unterrichtsstunde bewerten. Innerhalb der argumentativen Einsätze der Reflexionsfigur lassen sich verschiedene Reflexionsmodi unterscheiden, die mit Blick auf die kommunikative Funktion und die sprachliche Form differenziert werden können.

---

120 Da das Erkenntnisinteresse an praktischer pädagogischer Reflexion stark abstrahiert formuliert wird, erscheint begründungsbedürftig, warum nicht weitere pädagogische Ausbildungskontexte Eingang in die hier vorgestellte Untersuchung gefunden haben. In der dieser Arbeit zugrundeliegenden Vorstudie wurden auch Reflexionsgespräche zwischen Auszubildenden zur Erzieher:in mit Ausbildenden erhoben und analysiert. Um allerdings sowohl den Rahmenbedingungen der Situation als auch dem Forschungsdiskurs gerecht werden zu können, habe ich mich in dieser Arbeit auf einen Praxiskontext konzentriert.

I Modus des souveränen Bewertens

Ein Modus des souveränen Bewertens des zurückliegenden Unterrichts kann im Auftakt des Reflexionsvortrags im S1-Fall nachgezeichnet werden. Das Gespräch wird durch die Aufforderung eröffnet, die vergangene Unterrichtsstunde zu reflektieren:

> „S1: #00:00:00-0# [...] Okay. gut. dann beginnen wir mit der Nachbesprechung; der Ablauf ist ja (.) Ihnen klar; Sie sind Profi; dir auch soweit, und das heißt Herr S2 dass Sie erstmal Ihre Stunde reflektieren"
>
> S2: #00:00:12-5# Mhm. äh ich mach das (.) wie bewährt mit dem FIAT-System; also zunächst ä::hm (.) ja gehts darum ob das Fazit also das Schwerpunkt-Lernziel erreicht wurde; mhm danach äh Indikatoren für das Gelingen oder halt das Nicht-Gelingen; mhm danach äh; und äh dann gehts darum Alternativen herauszufinden; also (.) was hätte ich tun können (2) für den einen für den anderen Fall @(.)@ und äh das letzte ist die **Zeit** also:: im Vergleich zwischen der Planung und der Durchführung; und was kam jetzt dabei raus. °sozusagen° (.) okay äh also ich fang mit dem Famit dem Schwerpunkt-Lernziel an. ähm die Schüler sollten (oder) die Schülerinnen und Schüler sollten (.) ähm (2) das (.) Verhalten von Galens beurteilen können. und zwar im Hinblick auf die Durchsetzung seiner Macht. ähm und das sollten sie tun indem sie die Perspektive eines absolutistischen Herrschers (.) begründen. ähm (.) weiterhin sollten sie das auch noch zeitgenössisch einordnen; (3) genau ähm (.) da hat leider der letzte Schritt gefehlt. das habe ich nicht geschafft. ähm ich glaube dass sie in Summe die (.) Begründungen herausgearbeitet haben; das sieht man an der (.) Tafel. ähm (1) ham also die grundsätzlichen Ergebnisse rausbekommen; die ich haben wollte; nur allerdings die Tiefe also der letzte Schritt; das wirklich einzuordnen und zu sehen ‚aha das sind jetzt die absolutistischen Merkmale die wir da sehen' (.) das habe ich nicht mehr geschafft.
>
> S1: #00:01:47-1# Mhm" (S1-Fall).

S1 markiert den Beginn der „Nachbesprechung", deren Ablauf er als allen bekannt ausweist. Diese Markierung eines geteilten Wissens legt nahe, dass der Ablauf der Nachbesprechung festgelegten Schritten folgt. Auf diese Klarheit verständigt S1 sich mit zwei Personen, von denen eine gesiezt und eine geduzt wird, was auf eine unterschiedlich stark formalisierte Beziehung schließen lässt. Die Adressierung der gesiezten Person als „Profi" verweist einerseits auf ein vorausgesetztes Erfahrungswissen und baut damit eine Erwartungshaltung an einen reibungslosen Ablauf auf. Andererseits kann diese Adressierung auch als Ermutigung gedeutet werden. Beides verdeutlicht, dass es sich bei S1 um den Fachleiter und bei S2 um den Referendar handeln muss, der dazu aufgefordert wird, seine Unterrichtsstunde zu reflektieren. Bei der geduzten Person handelt es sich demzufolge um den Ausbildungslehrer des Referendars, der der reguläre Geschichtsfachlehrer der Lerngruppe ist, in der der Unterrichtsbesuch stattfand. Die Adressierung als „Profi" demonstriert die Differenz der Sprechendenposition von Auszubildenden und Ausbildenden, da nur letztere sich dazu autorisieren könnte, den Noviz:innen Mut zuzusprechen. Zugleich verweist sie darauf, dass es sich um eine bereits etablierte, eingespielte Situation zwischen den beiden Sprechenden handelt.

Die von S2 in der Ratifizierung der Aufforderung genutzte Formulierung „wie bewährt" verweist darauf, dass der „Profi" auf Erfahrungswerte zurückgreifen kann. Die Formulierung bezieht sich auf die Gliederung des Reflexionsvortrags, auf die der Referendar anscheinend nicht zum ersten Mal rekurriert. Diese Gliederung wird als „FIAT-System" bezeichnet. S2 erläutert dieses als Akronym von Fazit, das mit der Frage des Erreichens des Lernziels gefüllt wird. Weitere Gliederungspunkte sind „Indikatoren für das Gelingen oder halt das Nicht-Gelingen", Alternativen und Zeit, die durch das T für *time* bezeichnet wird. Letztere wird mit der Erläuterung „also:: im Vergleich zwischen der Planung und der Durchführung; und was kam jetzt dabei raus" versehen. Dass ein Vergleich zwischen Planung und Durchführung anvisiert wird,

verweist darauf, dass keine Kongruenz zu erwarten ist. Der Duktus von S2 wirkt durch die Aufzählung der abzuarbeitenden Schritte souverän; es wirkt, als spreche ein unaufgeregter „Profi". Gerade das Partikel „halt", das sich auf das bezieht, was als nicht gelungen darzustellen ist, holt an dieser vielleicht als prekär auszuzeichnenden Stelle eine Distanz des Reflexionssubjekts zum Vorgebrachten ein. Neben einem möglichen Zusammenhang zu der Adressierung als „Profi" mag dieser Duktus auch der Tatsache geschuldet sein, dass hier eine Gliederung angeführt wird, die noch mit Leben zu füllen ist. Die Reflexionsfigur kommt zum Einsatz, indem S2 den Gliederungspunkt, „Alternativen herauszufinden" mit dem Ausdruck „was hätte ich tun können" paraphrasiert. Dieser Ausdruck unterbricht durch den Irrealis und durch die Verwendung der ersten Person den unpersönlichen Duktus; die Reflexionsfigur holt die Handelndenperspektive des Reflexionssubjekts ein. Die Ergänzung „für den einen für den anderen Fall @(.)@" verbindet die Frage „was hätte ich tun können" mit hypothetischen Fällen, für die ein adäquates Handeln zu imaginieren ist. Die Reflexionsfigur nimmt also nicht nur auf das Eingetretene, sondern auch auf das Anders-Mögliche Bezug.
Nach der Vorstellung der Gliederung markiert S2 den Beginn des Reflexionsvortrags und verdeutlicht damit, dass die Strukturdarstellung aus diesem ausgelagert ist. Der Reflexionsvortrag beginnt mit der Frage, ob das Schwerpunktziel erreicht worden sei, zu der S2 konstatiert, dass „leider der letzte Schritt gefehlt" habe. Während diese Formulierung andeutet, dass es sich dabei um eine zwar bedauernswerte, aber „leider" nicht zu ändernde Tatsache handelt, setzt die Anschlusssequenz einen anderen Akzent: Nachdem das Reflexionssubjekt in der vorangegangenen Äußerung nicht als erste Person aufgetaucht ist, zeigt S2 sich mit der Aussage „das habe ich nicht geschafft" als verantwortliches Subjekt. Die Reflexionsfigur wird hier eingesetzt, um den Erfolg des zurückliegenden Handelns beurteilen. Die Dramatik des Nicht-Schaffens wird relativiert, indem S2 anschließend schildert, was trotz des konstatierten Fehlens gelungen sei. Das vorab markierte Scheitern ist also kein absolutes: Das Resümee „das habe ich nicht mehr geschafft" transformiert das Scheitern durch das „mehr" in ein temporales und eröffnet damit die Möglichkeit, dass das Nicht-mehr-Geschaffte zukünftig nachgeholt werden könnte. Vor diesem Hintergrund hat die Reflexionsfigur in dieser Szene zunächst eine responsibilisierende und anschließend eine entprekarisierende Funktion.
In der engagierten Darstellung dessen, was noch hätte passieren sollen, wird der Modus des souveränen Bewertens unterbrochen. S2 geht in ein engagiertes[121] Sprechen über, in das er ein fiktives Gedankenzitat der Schüler:innen einwebt: „nur allerdings die Tiefe also der letzte Schritt; das wirklich einzuordnen und zu sehen ‚aha das sind jetzt die absolutistischen Merkmale die wir da sehen' (.) das habe ich nicht mehr geschafft". Die Verknüpfung des Gedankenzitats mit der Reflexionsfigur „das habe ich nicht mehr geschafft" zeichnet eine direkte Verbindung zwischen dem zurückliegenden Handeln des Reflexionssubjekts und dem, was die Schüler:innen hätten verstehen sollen. Das, was S2 nicht mehr geschafft habe, wird als Perspektivfiktion dargestellt, die eine Erkenntnis aus der Schüler:innenperspektive formuliert. Die Ausführungen gewinnen dadurch an Intensität, dass S2 direkt aus der fiktiven Schüler:innenperspektive spricht.[122] Dies steht im Kontrast zu der im FIAT-System referierten Indikato-

121 Als engagiert bezeichne ich dieses Sprechen, da es aufgrund der Betonungen und dem Perspektivzitat eine Involvierung des Reflexionssubjekts andeutet.

122 Das Perspektivzitat führt zu einer Fiktionalisierung der von S2 entworfenen Wirklichkeitserzählung, da es eine auktoriale Erzählendeninstanz voraussetzt (vgl. Klein 2009, S. 175). In einer sogenannten Wirklichkeitserzählung treten Autor:in und Erzähler:in als dieselbe Instanz auf und stellen ein nicht-fiktionales Geschehen dar (vgl. Fludernik 2015).

ren- oder Evidenzlogik, da die Perspektivfiktion außerhalb der Sphäre des Beobachtbaren liegt. Hier zeigt sich, dass in den Reflexionsvortrag fiktive Elemente einfließen, die einer äußeren Beobachtendenperspektive nicht zugänglich sind. Gerade die betonte Interjektion „‚aha'" wirkt an dieser Stelle wie ein unmittelbares Vorspielen der situativen Schüler:innenerkenntnis. Die Reflexionsfigur wird in der Aussage „das habe ich nicht mehr geschafft." durch die temporale Begrenzung des Nicht-Schaffens einerseits entprekarisierend eingesetzt. Andererseits betont sie den Anspruch, den Schüler:innen zu der vorab zitierten Erkenntnis zu verhelfen. Diese Betonung kollidiert mit dem anfänglichen Eindruck der Unnahbarkeit des Reflexionssubjekts. Der Modus des souveränen Bewertens, der hier insgesamt dominant ist, wird also nicht bruchlos aufrechterhalten.

II Modus der subjektiven Positionierung

Ein zum souveränen Bewerten konträrer Modus ist durch ein stark gefühlsbasiertes, auf das Erleben des Reflexionssubjekts gerichtetes Sprechen gekennzeichnet, wie im Folgenden anhand einer Szene aus dem S2-Fall illustriert wird. Diesen Modus bezeichne ich als subjektive Positionierung. Um nachzuvollziehen, wie dieser Reflexionsmodus aufkommt, ist insbesondere die Initiation des Reflexionsvortrags von Bedeutung. Diese gestaltet sich zunächst als Aushandlung:

„S3: #00:00:41-1# Frau S2 wir machen das jetzt so wie wir es grad schon angerissen haben,
S2: #00:00:44-0# Mmh
S3: #00:00:44-6# Sie halten Ihre Stellungnahme wir gehen aus dem (.) Beratungsgespräch raus, geben Rückmeldung zur Stellungnahme, nur ganz explizit dazu wahrscheinlich nicht groß inhaltlich aber so voner Struktur
S2: #00:00:55-2# Mmh
S3: #00:00:56-5# Weil das inhaltlich ja jetzt ja °anfangs hier in der Beratung dann wahrscheinlich nochmal kommt°
S2: #00:01:00-0# Ja (.) ja
S3: #00:01:01-0# Neh? aber das (.) entscheid ich dann (sei es wie);
S2: #00:01:03-0# Gut
S3: #00:01:04-0# Nach dem was ich höre.
S2: #00:01:05-0# °Ich°
S3: #00:01:05-5# Ja?
S2: #00:01:06-0# Ja
S?: #00:01:06-1# °Gut°
S3: #00:01:07-4# Gut.
S2: #00:01:08-2# (°Gehe da vor nach (1) Anleitung über° @(.)@)
S3: #00:01:10-0# Ja wie Sie (.) machen Sie erstmal wie Sie wollen und ich (.) äh (.) schau mal. jeder macht das ja auch anders jeder hat (1) mehrere Anleitungen in aller Regel bekommen. (2) und unterschiedliche ähm (.) Strukturen und wir gucken mal;
S2: #00:01:22-3# Ja
S3: #00:01:22-6# Was Sie sich ausgewählt haben; okay
S2: #00:01:24-2# Okay;
S3: #00:01:26-0# **Gut**
S2: #00:01:27-0# Also (1) ja ich möchte ähm (.) auf folgende Themen ä:h eingehen; also erstmal möchte ich nen Eindruck geben ob ich selber zufrieden bin, (.) ob äh ich der Meinung bin dass die Schülerinnen und Schüler das Ziel erreicht haben. äh ob es irgendwelche Abweichungen gab (.) von meiner Planung
S3: #00:01:42-6# Mmh,
S2: #00:01:43-5# Äh wo sich dann was geändert hat, joa; (.)" (S2-Fall).

Da S3 S2 dazu auffordert, eine „Stellungnahme“ zu halten, ist sie in ihrer Sprechendenposition als Fachleiterin und der damit einhergehenden kommunikativen Autorität zu erkennen. S2 tritt hingegen als diejenige in Erscheinung, die die Stellungnahme zu halten hat, und ist damit als Referendarin auszuweisen. Die Stellungnahme wird als eine Gesprächssequenz markiert, in der das Rederecht, aber auch die Pflicht, selbst Entscheidungen zu treffen, ausschließlich bei S2 liegt.[123]
In der ausgewählten Szene ist zu beobachten, dass die Erwartungen an die Stellungnahme nicht geklärt sind. Die Überlappungen deuten auf eine Unklarheit bezüglich des Rederechts hin. Zu Beginn der Szene erläutert S3 das Vorgehen und benennt die folgenden Schritte, die den Fortlauf des Gesprächs abstecken: Nach Stellungnahme soll es eine Rückmeldung zu dieser geben, die sie außerhalb des Beratungsgesprächs verortet. Die Rückmeldung zur „Struktur“ gehört damit nicht zu dem, was S3 als inhaltliche Beratung beschreibt. Die inhaltlichen Aspekte würden nämlich ohnehin zum Gegenstand des Gesprächs. Das, was dann genau als Rückmeldung zu der Stellungnahme zum Thema werden soll, werde aber erst in Abhängigkeit von dem nun Vorzutragenden festgelegt. S3 zeigt sich hier deutlich als Entscheidungsträgerin und fordert eine klare Ratifizierung des Vorgehens ein. S2 leistet diese und beginnt auszuweisen, nach welcher „Anleitung“ sie vorgehen werde. Hier wird sie unterbrochen: S3 betont, dass es sehr unterschiedliche Möglichkeiten gebe und S2 verfahren solle, wie sie wolle. Diese Unterbrechung kann als provoziert durch das subjektlose Sprechen von S2 gelesen werden: Das Fallenlassen der ersten Person in der Äußerung „(°Gehe da vor nach (1) Anleitung über° @(.)@)“ könnte als ein Versuch des Sich-Entziehens aufgefasst werden – durch die Folgeäußerung von S3 wird die Notwendigkeit einer persönlichen Positionierung hervorgehoben. Anschließend beschreibt S2 das, worauf sie im Reflexionsvortrag – in der Stellungnahme – eingehen möchte, ohne einen weiteren Verweis auf eine Anleitung zu geben. Der Aufforderung zu einer deutlich artikulierten Positionierung scheint sie so Folge zu leisten. Der erste Gliederungspunkt, den sie für die Ausführungen benennt, weist dabei auch auf die eigene subjektive Befindlichkeit hin: „erstmal möchte ich nen Eindruck geben ob ich selber zufrieden bin, (.)“. S2 taucht als erste Person in allen Teilfragen in Form von Possessivpronomen oder durch die Ausdrücke ‚Eindruck‘ und ‚Meinung‘ direkt auf. Dies mag wiederum mit der Korrektur von S3 zusammenhängen, in der ein nicht-positioniertes, unpersönliches Sprechen als illegitim markiert wurde.
Während ein subjektloses Sprechen in der vorab analysierten Szene in die Kritik kommt, ist der auf diese Kritik folgende Reflexionsvortrag von S2 stark subjektiv gefärbt:

„S2: #00:01:52-4# ((Lautes Einatmen)) also erst den ersten Eindruck dann (.) nenn ich nochmal nen paar zentrale Entscheidungen (.) warum das Thema und so; ä:hm (.) schau dann nochmal nach nen paar Dingen die mir vielleicht besonders aufgefallen sind die ich wichtig fand oder so; öh und ziehe dann nochmal ein eigenes Fazit. genau; ä:hm ja also mein erster Eindruck; z- ich bin eigentlich ganz zufrieden, also ich hab mich wohlgefühlt (.) ähm (.) das Klassenklima war wunderbar die Schüler (.) ähm ah- warn haben mich ganz glücklich gemacht @(.)@ die haben so schön mitgearbeitet; ähm also ich hab mich wohlgefühlt das war schon mal schön das (.) ähm (.) ist ja auch nicht immer so; äh:m (.) das Ziel, (.) äh (.) ist natürlich jetzt leider nur zur Hälfte erreicht worden **meiner Meinung nach** @(.)@ ä:hm (.) dadurch dass die Schüler jetzt doch sehr intensiv gearbeitet haben mit dem Text und mit dem Steckbrief, hätt ich im Grunde genommen den zweiten Teil der Zielformulierung auch einfach weglassen können; ähm (.) das wäre dann das worauf ich nächste Stunde eingehen möchte ((Papiergeraschel)) ä:hm ja {das ist mir schon mal aufgefallen}“ (S2-Fall).

---

123 Hier liegt eine Strukturparallele zu den anderen Fällen vor: Fallübergreifend lässt sich beobachten, dass die Fachleiter:innen den Referendar:innen das Rederecht erteilen und dabei betonen, dass dieses für die kommende Gesprächspassage ausschließlich bei ihnen liegt. Dadurch werden die Bedeutung und die Formalisierung des Reflexionsvortrags unterstrichen, der im S1-Fall als Reflexion und in den Fällen S3–S5 als Statement betitelt wird.

S2 verwendet zahlreiche ästhetische, auf ein Empfinden gerichtete Ausdrücke. Dies mag damit zu tun haben, dass S3 ein ‚Verstecken' hinter Anleitungen unterbrochen und damit ein Sich-Zeigen von S2 als erste Person eingefordert hat. Der subjektiv gefärbte Duktus, der sich in den ästhetischen Ausdrücken und der hervorgebrachten Nähe des Sprechens zum Erleben der vergangenen Situation spiegelt, lässt sich mit der Aufforderung von S3 an S2 verbinden, sich als Reflexionssubjekt zu erkennen zu geben. S2 zeichnet sich dabei nicht als handlungsmächtiges Subjekt, sondern als passive Rezipientin von etwas nahezu Überraschendem, was sie „glücklich gemacht" habe. Das, was als überraschend und zugleich beglückend beschrieben wird, gleicht einem Widerfahrnis. Dass S2 selbst als Orchestrierende des Unterrichtsgeschehens zu der konzentrierten Arbeitsatmosphäre beigetragen hat, äußert sie nicht. Die jeweiligen Aussagen werden nicht in eine zeitlich bindende Abfolge gebracht, sodass kein Ereignis erzählt, sondern ein zurückliegendes Erleben rekapituliert wird. Das mag damit zusammenhängen, dass die gesamte Passage in Reaktion auf die Reflexionsaufforderung als Formulierung eines Eindrucks gerahmt wird. Die passiv-rezeptive Selbstinszenierung lässt sich damit in Verbindung bringen, dass S2 hier als Ausbildungssubjekt spricht: S2 präsentiert sich als empfänglich für feldspezifische Ansprüche, ohne sich dabei zu autorisieren. Ein erlebensnahes Sprechen korrespondiert mit dem Noviz:innenstatus als Referendarin, da keine widerlegbaren Wissensansprüche kommuniziert werden. Der Modus der subjektiven Positionierung inszeniert ein bemühtes und zugleich nicht mit starken Deutungsansprüchen auftretendes Noviz:innensubjekt, das der Frage nach dem Gelingen der Unterrichtstunde emotional verschrieben ist. Das Reflexionssubjekt rückt nah an das in der Reflexion aufgerufene historische Ich, indem es Beobachtungen und Gefühle aus der vergangenen Situation zitiert.
Neben der Interpretation des erlebensnahen Sprechens als Ratifizierung des Noviz:innenstatus erfüllt die Positivbewertung des vergangenen Erlebens auch die Funktion, das referierte Problem zu entschärfen: Die intensive Arbeitsweise der Schüler:innen wiege das Defizit auf, dass der zweite Teil des Ziels nicht erreicht wurde. Der Wert dieser Arbeitsweise stellt diesen zweiten Teil als verzichtbar dar. Parallel dazu, dass S2 diesen Wert nicht als ihren Verdienst rahmt, erscheint auch das Problem des nicht vollständig erreichten Lernziels außerhalb ihrer Verantwortung verortet zu sein: Die Einlassung der Schüler:innen auf den Text und den Steckbrief, die in der Form nicht zu erwarten und zugleich entzückend gewesen sei, wird zur Erklärung dafür, warum das Lernziel nur teilweise erreicht werden konnte. In der kommunikativen Funktion lässt sich das erlebensnahe Sprechen als subjektiv gefärbte Emphase eines Positivaspekts beschreiben, die zugleich ein im Anschluss thematisiertes Problem entschärft, das durch die Darstellung kaum kritisierbar erscheint. Dadurch erfüllt der Modus der subjektiven Positionierung zu dem hervorgehobenen Positivaspekt eine rechtfertigende Funktion. In ihren Ausführungen zeigt die Referendarin, dass sie um den Anspruch weiß, dass formulierte Ziele einer Unterrichtsstunde auch in dieser verwirklicht werden sollen – andernfalls wäre eine kommunikativ geleistete Problementschärfung nicht notwendig.
Vor dem Hintergrund dieser Dynamik lässt sich die Funktion der Reflexionsfigur, die hier im Modus der subjektiven Positionierung aufgerufen wird, als Entprekarisierung beschreiben, da eine unverhoffte Positiventwicklung als ursächlich für die Inkongruenz von Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde dargestellt wird. Zugleich wird die in der Initiation des Reflexionsvortrags kommunizierte Aufforderung des Sich-Zeigens erfüllt. Das erlebensnahe Sprechen scheint dabei affizierende Momente zurückliegender Erfahrungsqualitäten aufzurufen.

III Modus des Abwägens
In einem wiederkehrend nachzuzeichnenden Modus des Abwägens diskutieren die Referendar:innen verschiedene Normen hinsichtlich ihres Vorrangs voreinander. In einer ersten ausgewählten Szene aus dem S4-Fall stilisiert S1, der den Reflexionsvortrag hält und damit als

Referendar zu erkennen ist, ein Defizit der zurückliegenden Unterrichtsstunde als Bedingung für einen anderen Mehrwert. Dieses Defizit wird dadurch als eine bewusst in Kauf genommene Einbuße dargestellt:

> „S1: #00:05:28-5# […] man kann natürlich sagen ‚okay (.) war das okay dass das ne Stunde war‘ (.) also ich hab mich dafür entschieden dass diese Stunde relativ geringen Bewegungsanteil hat (.) das war mir bewusst dass die das haben wird (.) und auch ne relativ geringe Bewegungsintensität (.) doch (.) das hat sozusagen aus meiner Sicht im Vorfeld wiegt sozusagen der Gewinn den die haben den kognitiven Gewinn wiegt das auf (.) zumal das auch sozusagen eine Stunde innerhalb des Unterrichtsvorhabens ist die mal weniger Intensität und geringere Bewegungszeit hatte (.) sodass das (.) dass ich das so rechtfertigen konnte; (.) ähm (.) genau (°gut°) okay (1)“ (S4-Fall).

Der Einstieg „man kann natürlich“ deutet auf eine allgemeine und augenfällige Plausibilität des daraufhin Geäußerten hin, weil sowohl die allgemeine Sprechendenposition „man“ als auch das „ja“ eine Selbstverständlichkeit transportieren. Die dann angeführte Frage „‚war das okay‘“ lotet die Grenzen des Legitimen aus: Die Auszeichnung von etwas als ‚okay‘ bedeutet so viel wie akzeptabel oder tolerabel, sodass etwas, was außerhalb dieser Rahmung steht, nicht tragbar scheint. Das, was dieser Prüfung unterzogen wird, ist die zurückliegende Unterrichtsstunde, die von einer bestimmten Qualität war, die aber im Rahmen der zitierten Frage nicht bestimmt wird. Es wirkt, als würde S1 die Perspektive eines Kritiker:innenkollektivs „man“ annehmen und von dort aus die Nachfrage formulieren. Diese bricht allerdings ab; erläuternd antwortet S1 stattdessen aus der Ich-Perspektive. Dadurch tritt das Reflexionssubjekt als Entscheidungsträger:in auf, noch bevor das an der Grenze des Legitimen Stehende benannt wird. S1 spricht also aus der Warte derjenigen Person, die ihre Entscheidungen im Rahmen des Reflexionsvortrags rechtfertigen muss. Durch die Wortwahl ergeben sich Assoziationen zu einem ökonomischen Kontext: Die geringe „Bewegungsintensität“ wird als Einbuße dargestellt, deren bewusste Inkaufnahme einen „kognitiven Gewinn“ hervorbringe. Sowohl die Bewegungsintensität als auch der kognitive Gewinn werden als erstrebenswert dargestellt, können aber nicht gleichermaßen Berücksichtigung finden. S1 zeigt sich über die Kritisierbarkeit des Zurückliegenden im Klaren, indem er vormacht, dass er selbst aus der Perspektive der Kritisierenden sprechen und diesen argumentativ etwas entgegenhalten kann. Dieses Abwägen wird zunächst im Präsens aufgeführt, bevor mit Bezug auf die vergangene Entscheidungssituation die Reflexionsfigur realisiert wird: S1 schlussfolgert, dass er die Entscheidung vor dem Hintergrund der aufgeführten Überlegungen rechtfertigen konnte. Die Reflexionsfigur führt über Bezugnahme auf das historische Ich, das verschiedene, nicht gleichzeitig erfüllbare Normen vermitteln musste, das Abwägen der Ansprüche im Gespräch noch einmal auf. Die schließenden angehängten Marker „genau (°gut°) okay“ kennzeichnen zum einen das Ende dieser Argumentation und scheinen zugleich auch eine Bekräftigung ihrer Tragfähigkeit darzustellen.
In einer strukturähnlichen Szene im S5-Fall bezieht sich die Referendarin S2 darauf, den Zeitrahmen der Unterrichtsstunde überzogen zu haben. Dieses Überziehen wird als ‚kleineres Übel‘ dargestellt:

> „S2: #00:12:04-6# […] ja ä::hm und genau dann habe halt ich am Ende gemerkt ‚okay (.) die Zeit schaffe ich nicht mehr einzuhalten;‘ äh was mir dann in dem Fall aber egal war weil ich dann lieber die Sicherung noch vernünftig zu Ende bringen wollte (.) als (.) noch in diesen 45 Minuten irgendwie drin zu bleiben; aber dann (.) keine vernünftige Sicherung mehr zu haben.“ (S5-Fall).

Die hier vorliegende Rechtfertigung ruft die Norm auf, den Zeitrahmen der Unterrichtsstunde einzuhalten, und verwirft diese gegenüber dem Wert einer abgeschlossenen Sicherung als „egal“.

S2 bezieht sich auf ein vergangenes Aufmerken, das als Perspektivfiktion erzählt wird. Das Einhalten des Zeitrahmens als formale Anforderung an eine Unterrichtsstunde wird hier der inhaltlichen Vollständigkeit, die durch die Sicherung eingeholt wird, untergeordnet. Die Gewichtung wird als genau für diesen „Fall" zutreffend dargestellt. Der Wert der „vernünftige[n] Sicherung" wird hier nicht weiter erläutert. Die Bedeutung der Sicherung wird damit als etwas den Zuhörenden Bekanntes markiert.
Eine dritte Szene, in der es zu einer Rechtfertigung des eigenen Handelns im Modus des Abwägens kommt, stammt aus dem S3-Fall. In der ausgewählten Szene referiert die Referendarin maßgebende Entscheidungen der Stundenplanung.[124] Zu bemerken ist dabei, dass sowohl der Sprachduktus sich in Richtung eines schriftsprachlichen Registers verschiebt als auch Bezüge auf wissenschaftliches Wissen geleistet werden:

„S1: #00:00:09-3# […] Sie haben circa zehn Minuten Zeit (.)
S2: #00:00:14-0# Okay
S1: #00:00:14-8# Jetzt was zu Ihrer Stunde zu sagen (.) wir unterbrechen Sie auch nicht und hören Ihnen zu
S2: #00:00:18-2# Mh=okay (.)
S1: #00:00:19-9# Und Sie dürfen anfangen wenn Sie bereit sind.
S2: #00:00:21-0# Ja; (.) also ähm erstmal werd ich was zur Intention meiner Stunde sagen und äh zu Planungsentscheidungen (.) ähm hinsichtlich der also Legitimation dessen was ich da gemacht habe und ähm (.) dann werde ich auf methodisch-didaktische Entscheidungen eingehen (.) bevor ich dann (.) letztendlich alles mit der Durchführung (.) abgleichen werde, (.) ähm (.) ja das Hürdenlaufen an sich erstmal ähm (.) ist (.) derzeit das ähm (1) das Thema der Reihe (.) und halt auch der Stunde gewesen ähm (.) wir befinden uns damit im Bewegungsfeld Laufen Springen Werfen Leichtathletik (.) und ähm das halt nicht nur jetzt in der Stunde sondern in der kompletten Reihe und äh vor allem auch (.) in beim Inhaltsfeld A Bewegungsstruktur und (.) Bewegungslernen (.) und äh das Hürdenlaufen befindet sich halt natürlich auch im (Kernlehrplan) und es steht auch im schulinternen Curriculum (.) und ähm (1) genau; @(.)@ die Reihe is äh oder das Hürdenlaufen ist für die Schüler an sich äh (.) insofern interessant ähm als dass mit der Reihe sich die Möglichkeit für sie bietet ähm (.) dass sie sich einer komplexen Technik nähern (.) und dabei den äh individuell motorischen Lernprozess selbständig steuern und auch beobachten können und auf dieser Grundlage dann auch (.) persönliche Lernfortschritte erkennen; […] was mich tatsächlich an der (.) in der Planung der ähm (.) Stunde oder in Planung des Unterrichtsvorhabens son bisschen gestört hat war das es immer darum ging erst ähm (.) Bewegungserfahrung hinsichtlich äh Hürdenüberquer oder Hindernisüberquerung zu sammeln (.) aber dann hat man häufig einfach nur noch ähm (.) ja Vorgaben und Trainings (.) ähm ((Räuspern)) Trainingsmöglichkeiten aufgezählt bekommen wie kann ich mein Sprungbein trainieren wie kann ich mein Nachziehbein trainieren was halt sehr an Vereinssport erinnert und ähm (1) genau und nun hab ich halt (.) dann entschieden ‚okay wie

124 Bei den Fällen S3–S5 fällt auf, dass die Referendar:innen mit der Schilderung ihrer Intention beginnen, diese in die institutionellen Rahmenbedingungen einbinden, Planungsentscheidungen in Bezug auf die didaktische Inszenierung (im S3- und S5-Fall mit Bezug auf Fachliteratur begründet) darlegen und in einem als Reflexion gerahmten Teil diese Herleitungen zu der Durchführung der Unterrichtsstunde relationieren. Diese dreifache Gliederung referieren die Referendarinnen im S3- und S5-Fall zu Eingang ihrer Reflexionsvorträge. Da bereits im ersten Teil Rückbezüge auf ein historisches Ich als pädagogisches Handlungssubjekt aufkommen, betrachte ich in der Analyse den gesamten Reflexionsvortrag als Reflexion der Unterrichtsstunde. Im S4-Fall ist auffällig, dass der Referendar die Planungsentscheidungen, die er aufführt und begründet, im Zuge einer ‚Bewährungslogik' auch direkt mit Erfahrungen aus der Durchführung der Unterrichtsstunde verbindet. Diese Verbindung erfolgt im S3- und S5-Fall je als eigener, abgetrennter Punkt. Interessant ist, dass es im Zuge dieser Vortragsstruktur zu einem deutlichen Registerwechsel zwischen dem Rekurs auf die Hintergrundüberlegungen und auf die Unterrichtsstunde kommt, während dies im S4-Fall weniger scharf nachzuzeichnen ist.

> kann ich diese Technik in der Grobform induktiv erarbeiten‘ und ähm (.) oder halt ausgewählte Merkmale der Technik (.) und ähm da bot sich halt die Möglichkeit mithilfe (.) des Lernens mit Metaphern (.) und ähm (.) ja durch eigene E- Erfahrung vorher schon durch den Sport und ähm (.) ja weiß ich halt dass es den Lernenden eine große Hilfe ist neben konkreten Bewegungsanweisungen auch ähm (.) ein Bild zu bekommen und ähm (.) das wird dann auch in der Literatur teilweise konkretisiert zum Beispiel von Pfaffel heißt sie Pf- Petra Pfaffel ähm da man Dinge ähm bei den Personen in einem (.) neuen zum Teil einfachen Bedeutungszusammenhang ähm überträgt und äh (.) das konnte halt auch empirisch nachgewiesen werden dass das den Lernprozess (.) entscheidend beeinflussen und erleichtern kann (1) ähm (.) weil eben auf konkrete oder schwierige Bewegungsanweisungen verzichtet wird; (.) natürlich bringt das äh oder birgt das auch Schwierigkeiten weil halt oft od- weil mit einer Metapher natürlich immer ein kulturell oder sprachlicher Hintergrund äh (.) verbunden ist ähm (.) da das aber (.) dahingehend eine ein sehr gleiches Bild der Bilder ähm entsteht (.) oder bestand ähm bis auf halt eine Schülerin die aus Mexiko kommt (.) ähm (1) ja hab ich mich dafür entschieden dass wir das (.) ähm machen (.)“ (S3-Fall).

Die Formulierung von S1, „was zu Ihrer Stunde zu sagen“ wirkt zunächst etwas unverbindlich, weil das umgangssprachlich verkürzte „was“ eine gewisse Beliebigkeit transportiert. Der fest eingeräumte Zeitraum wird zugleich gewissermaßen als Chance präsentiert, in dem die Unterrichtsstunde nicht für sich stehen bleibt, sondern noch um das zu Sagende ergänzt werden kann. Das Possessivpronomen „Ihre“ wirkt responsibilisierend, da die Unterrichtsstunde als zu S2 zugehörig markiert wird. Hier lässt sich schlussfolgern, dass es sich bei S2 um die Referendarin handeln muss, während S1 in ihrer gesprächsleitenden Rolle als Fachleiterin ausgewiesen werden kann. Dass S1 S2 versichert, dass das Kollektiv der weiteren Anwesenden, in das sie sich durch das Personalpronomen „wir“ einrechnet, sie in dieser Zeit nicht unterbrechen, sondern ihr zuhören werde, schafft durch das Abstecken der Gesprächsregeln klare Verhältnisse: Das Sprechendenrecht liegt allein bei der Adressierten. Dass der folgenden Passage eine bedeutende Rolle zukommt, wird durch die explizite Markierung der Übertragung des Rederechts betont. Diese Bedeutung spiegelt sich auch in dem Gliedsatz „wenn sie bereit sind“, da für etwas, was nicht von Bedeutung ist, eine besondere Bereitschaft nicht notwendig erscheint. Dass sich für den Reflexionsvortrag noch eine gewissen Vorbereitungszeit oder ein Moment des Wappnens genommen werden könne, unterstreicht ebenfalls dessen Relevanz.

S2 beginnt damit, ihren Vortrag zu gliedern, indem sie zunächst auf die Planung, dann auf die Durchführung der Unterrichtsstunde einzugehen ankündigt. Im Rückbezug auf die Planung der Unterrichtsstunde wird die Reflexionsfigur aufgerufen. S2 betont, dass es sie gestört habe, dass die Inszenierung des Vorhabens einem Vorgehen im Vereinssport gleiche: Mit dem Ausdruck „tatsächlich“, der auf ein überraschendes Element schließen lässt, akzentuiert S2 ein Missfallen an den aufzufindenden Unterrichtsmodellen, die „halt sehr an Vereinssport erinner[n]“. Dadurch wird mitgesagt, dass Sportunterricht einen distinkt anderen Charakter als „Vereinssport“ aufweisen solle. Durch die Reflexionsfigur, die durch das Akkusativpronomen in der Einleitung „was mich tatsächlich an der (.) in der Planung der ähm (.) Stunde oder in Planung des Unterrichtsvorhabens son bisschen gestört hat“ eingesetzt wird, kommuniziert S2 die Relevanz dieser Maßgabe, deren Nicht-Erfüllung ein Störgefühl ausgelöst habe. S2 erläutert die Problematik der Parallele von Sportunterricht und Vereinssport nicht weiter. Durch die unpersönliche Formulierung, dass die vorgeschlagenen Leitfragen „halt“ Anliegen des Vereinssports gleichen würden, wird suggeriert, dass das Problem daran nicht nur eine persönliche Präferenz zurückgeht, sondern den Zuhörenden zugänglich ist.

Das Problem der inadäquaten Vereinssportnähe führt zu der von S2 zitierten Frage, wie Aspekte der Technik induktiv erarbeitet werden könnten. Diese Frage, die S2 an die Verwerfung des ver-

einssportnahen Vorgehens bindet, markiert den Beginn einer neuen argumentativen Passage, die eine schulsportadäquate Alternative zeichnet. Als günstig für ihr Vorhaben weist S2 das Lernen mit Metaphern aus. Auch hier taucht kein Ich auf; in der Formulierung, dass das Lernen mit Metaphern ‚sich anbot', wird dieses selbst zum Subjekt, sodass S2 nicht als Beurteilungsinstanz auftritt. Die Entscheidung, den Schüler:innen die Bewegungen mit sprachlichen Bildern näherzubringen, wird sowohl über den Bezug auf die eigene Erfahrung als auch über das Anführen von Fachliteratur plausibilisiert. Diese Fachliteratur wird durch ein ergänzendes „auch" als etwas Additives gerahmt: S2 wisse aus eigener Erfahrung bereits um den Wert von Metaphern, was „halt auch empirisch nachgewiesen" sei. Die Fachliteratur hat hier also einen affirmierenden Charakter und scheint keine tragende argumentative Rolle zu spielen.
Das Argument, dass Metaphern dem Erlernen von Bewegungsabläufen dienlich seien, wird nicht als Begründung des Vorgehens stehen gelassen. Stattdessen ergänzt S2 den Einwand, dass Metaphern kulturspezifisch seien, sodass die Angemessenheit ihres Einsatzes fraglich wird. Auch wenn hier keine Quelle benannt wird, handelt es sich bei dem angeführten Wissen zur Kulturspezifik sprachlicher Bilder um linguistisches Fachwissen. Dieser Einwand der Kulturspezifik wird mit Blick auf die konkrete Lerngruppe als nicht gewichtig befunden, sodass S2 zu dem nacherzählten Schluss kommt, mit Metaphern zu arbeiten. Dadurch, dass der Einwand der Kulturspezifik für die konkrete Situation als irrelevant beurteilt wird und dennoch Erwähnung findet, wird deutlich, dass die Reflexion hier die Funktion eines Vormachens des vergangenen Abwägens annimmt. Auch wenn die Norm, die die Kulturspezifik von Metaphern zum Problem werden lässt, nicht benannt wird, könnte hier das Vermeiden von Exklusivität bedeutsam sein. Dieses Problem geht über die Frage nach der Funktionalität der Methode hinaus. Die Reflexionsfigur wird nach dem Abwägen des Einwands zur Affirmation genutzt: Das Reflexionssubjekt referiert zurückliegende Planungsentscheidungen, deren Begründung in der Reflexion aktualisiert wird.
Die analysierten Szenen lassen sich als Argumentationen angesichts verschiedener und teils gegensinniger Ansprüche beschreiben. Durch Reflexion im Modus des Abwägens machen die Referendar:innen vor, dass sie ihre Entscheidungen in diesem Spannungsfeld argumentativ rechtfertigen können.

IV Modus der Objektivierung

Ein letzter Modus des argumentativen Einsatzes der Reflexionsfigur, den ich in diesem Unterkapitel vorstelle, dient zur Plausibilisierung einer Entscheidung über eine objektivierende Referenz auf wissenschaftliches Wissen. In Zusammenhang mit dem unpersönlichen Duktus wird dieser Modus im Folgenden als Objektivierung bezeichnet, da die Wissensreferenzen eine Gewährsfunktion zugesprochen bekommen, die eine persönliche Positionierung einzuklammern scheint. Hinsichtlich der schriftsprachlich wirkenden Ausdrucksweise ähnelt die im Folgenden betrachtete Szene aus dem S5-Fall der zuletzt analysierten Szene aus dem S3-Fall, die als Beispiel für Reflexion im Modus des Abwägens angeführt wurde. Ein entscheidender Unterschied liegt aber darin, dass eine subjektive Verhältnissetzung zu dem Vorgetragenen in der folgenden Szene nahezu ausbleibt:

„S1: #00:00:58-0# Super dann können Sie jetzt mit dem Statement beginnen ob das jetzt zehn Minuten sind; oder acht oder zwölf oder vierzehn machen Sie einfach; sagen Sie das was Sie sa:gen möchten das Sie loswerden {möchten}
S2: #00:01:05-7# {Ja}
S1: #00:01:06-1# Und dann schauen wir gleich noch ob es Besprechungsaspekte gibt die besonders (.) wichtig sind

S2: #00:01:10-6# Ja (1) also ich werd äh (.) gleich erst meine Intentiondarstellung begründen; und dana::ch die zentral didaktisch (.) methodischen Planungsentscheidungen (.) ä::h meine vorausgedachten Alternativen offen legen; und dann noch (.) ja die Stunde wie sie jetzt letztendlich durchgeführt wurde (.) reflektieren. ä:hm genau; die Intention lautete ja die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein differenziertes Leistungsverständnis indem (sie) Vermutungen zu leistungstragenden Fak-toren im Hochsprung aufstellen, und diese überprüfen; indem sie ihre absoluten und relativen Leistungen in Bezug auf zwei beispielhaft gewählte Faktoren messen vergleichen (1) und in Bezug auf die Leistung reflektieren; also das is (.) konnte man jetzt nicht direkt einer Kompetenz zuordnen; ähm (.) allerdings ist dieser Leistungsbegriff sowohl in der methodischen Kompetenz auch (.) als auch in der Urteilskompetenz quasi V- ähm Voraussetzung also (.) in der methodischen Kompetenz heißt es ja selbstständig für die Va- Verbesserung der leichtathletischen (.) Leistungsfähigkeit üben und trainieren sowie den Leistungszuwachs graphisch erfassen, dafür wurde ja jetzt heute quasi die Grundlage gelecht; äh und in der nächsten Stunde soll dann halt tabellarisch der Leistungs-zuwachs erfasst werden (.) und die Urteilskompetenz die eigene disziplinspezifische Leistungsfähigkeit für die Durchführung eines leichtathletischen Wettkampfes beurteilen, und dafür sollte einfach dieses differenzierte Leistungsverständnis womit ich mich heute auseinandergesetzt habe die Grundlage (.) legen um dann überhaupt später (.) beurteilen zu kom- können was ist denn jetzt eigentlich die Leistung; [...] ähm genau (.) ä:hm jetzt geht das schon so n bisschen mit der Darstellung Begründung zentral didaktischer Planungsentscheidungen; geht so ineinander über, warum ich mich auch für die Intention entschieden habe, in den Rahmenvorgaben heißt es (.) dass der Umgang mit Leistung exemplarisch erfahren und reflektiert werden kann und zwar durch sportliche Handlungen (.) ((Einatmen)) das ä- nahelegen, als Leistung als (1) als Leistung bewertet und als (ich-) bedeutsam auszulegen; und auch dass durch Leistung im Sport können junge Menschen soziale Anerkennung und Selbstbewusstsein gewinnen, die Erfahrung immer wieder hinter den Erwartungen und den Ergebnissen den anderen (.) der anderen zurückzubleiben kann das Selbstwertgefühl aber auch empfindlich beeinträchtigen; und das is- und noch zusätzlich aus den Rahmenvorgaben das sportliche Leistungen keine objektiven (oder Größen) sind sondern durch soziale Vereinfachungen (Vergleich) ermittelt werden (.) lassen sie sich in der Gruppe mo- (modifizierten) Spiel und Wettkampfregeln angemessen variieren; und da hab ich noch verschiedene (.) ähm Texte zu gelesen und (1) äh viel sprach für die Durchführung eines relativen Wettkampfes; weil der Unterricht einfach so gestaltet werden soll dass die (.) Schülerinnen und Schüler aus den Leistungssituationen gestärkt hervorgehen; also mit positiven Erfa:hrungen im Sportunterricht äh machen sollen; damit die (.) auch positive Empfindungen mit dem Sporttreiben verbinden; und (.) nich so ne V- V- Verliererkarriere im Sportunterricht aufbauen; und äh Leistungskritiker sagen auch dass Schulsport sich nich an diesen Leistungsanforderungen und Regeln (dass man wie im Wettkampfsystems) unterwerfen soll (.) weshalb dann halt dieser relative Wettkampf heute im Vordergrund stand; und Rolf Dober sagt auch (.) dass man erstmal leistungstragende Gesichtspunkte kennen muss (.) um eine Leistung einordnen zu können (.) und das sowas wie Körpergröße und Gewicht auf die messbare Leistung grade von dem Hochsprung nicht von der Hand zu weisen ist (.) und dass deswegen (dann) halt nich nur die absolute Hochsprungleistung zählt sondern auch di:e äh relativen (.) und dass das auch für Schüler eigentlich immer ziemlich nachvollziehbar sein sollte; deshalb das ja auch dann in der Problemstellung so entdecken sollten; ä:hm (.) genau. dann äh sagen die Rahmenvorgaben auch dass di:e Erfahrung des individuellen Leistungsfortschritt pädagogisch Vorrang vor dem Vergleich mit anderen hat (.) und auch die Uni Bielefeld sagt dass (.) ähm dieser Leistungsvergleich nach Geschlecht Alter und anderen relativen Merkmalen halt differenziert werden kann (.) und für leistungsschwächere und wenig selbstbewusste Menschen ist es halt immer deprimierend aber immer mit andern verglichen zu werden weshalb die auch sagen (.) deswegen (lieber mit dem Vergleich) mit sich selbst suchen; und dann einfach diese Entwicklung (sehen); weil dann (.) können am Ende sagen ‚okay alle haben sich entwickelt und (gehen alle mit positiven Blick raus)‘ ist dann ja egal ob sich jemand mehr oder weniger entwickelt hat;“ (S5-Fall).

Durch die Eingangssequenz wird S1 als Fachleiterin erkennbar, die das Rederecht zubilligen kann, während S2 zum Halten des Reflexionsvortrags aufgefordert wird, der hier als Statement bezeichnet wird. Die Formulierung, dass die Referendarin nun in einem explizit abgesteckten

Zeitrahmen alles sagen könne, was sie loswerden möchte, impliziert, dass das Statement eine Entlastungsfunktion innehaben könnte. S2 wird dabei ein Bedürfnis des Sich-Äußerns von S2 unterstellt.
Die von S2 angeführte Gliederung führt parallel zum S3-Fall eine Trennung zwischen der Begründung der Stundenplanung und einer Reflexion der Durchführung ein. Hinsichtlich der verwendeten Wissensformen ist auffällig, dass ein schriftsprachlicher Duktus bemüht wird, in dem die ambivalente Beziehung zwischen Sport und positivem Leistungserleben referiert wird. Indem die möglichen Potenziale eines positiven Leistungserlebens als „soziale Anerkennung und Selbstbewusstsein" neben der Gefahr einer Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls dargelegt werden, wird sowohl der Gewinn als auch das Risiko des beschriebenen Gegenstands betont. Die Texte, die S2 anführt, erfüllen eine Gewährsfunktion, da den vorab ausgeführten Zusammenhängen durch die Texte als Repräsentanten einer wissenschaftlichen Rationalität Gültigkeit zugeschrieben wird. Vor diesem Hintergrund bündelt S2 ihre Ausführungen in der Schlussfolgerung, dass viel für einen „relativen Wettkampf[...]" spreche. Die folgende Begründung, dass „Unterricht einfach so gestaltet werden soll dass die (.) Schülerinnen und Schüler aus den Leistungssituationen gestärkt hervorgehen", wirkt wenig engagiert, da S2 nicht als erste Person spricht, sondern ein Sollen referiert, das zumeist auf eine äußere Referenz als normative Quelle verweist. Das Adverbial „einfach" könnte darauf hinweisen, dass hier ein bekannter und auf der Hand liegender Zusammenhang angeführt wird. Der Ausdruck „gestärkt" lässt Assoziationen zu einem Erfolgserlebnis zu, sodass die Leistungssituationen, die letztlich auch eine Prüfung der eigenen Fähigkeiten darstellen, als für die Geprüften angenehm gestaltbar dargestellt werden. Es scheint, als reiche diese Schlussfolgerung trotz der dichten Ausführungen noch nicht aus, um Plausibilität zu erzeugen, sodass weitere Garanten benannt werden: Das Partikel „auch", mit dem die Nennung der „Uni Bielefeld" eingeführt wird, verdeutlicht, dass etwas eigentlich bereits Ausgedrücktes durch eine Autorität affirmiert wird. Als weitere Gewährsleute werden „Leistungskritiker" angeführt, die den Schulsport von einer rigiden Wettkampflogik freisprechen. Diese Referenz wird als direkte Grundlage der Entscheidung für eine relative Leistungsmessung in der Unterrichtsstunde genannt; S2 schließt die Ausführungen mit der Schlussfolgerung, dass „dann halt dieser relative Wettkampf heute im Vordergrund stand". Der Ausdruck „dann halt" übermittelt eine gewisse Gleichgültigkeit des Reflexionssubjekts. Die Fülle der angeführten Autoritäten, die den Entschluss zu einem relativen Wettkampf plausibilisieren, scheint nicht zu einer das Reflexionssubjekt erreichenden Überzeugung zu führen. Das spiegelt sich darin, dass die Reflexionsfigur kaum auftaucht. Der Einsatz der Reflexionsfigur „warum ich mich auch für die Intention entschieden habe" benennt die Funktion der Referenz auf objektivierte Wissensbestände und erfüllt damit eine zentrale Funktion für diesen Teil des Reflexionsvortrags. Im Modus der Objektivierung spielt die Reflexionsfigur als Verhältnissetzung allerdings keine große Rolle.[125] Die Referenz auf wissenschaftlicher Bezüge findet sich nur in diesem Gliederungspunkt des Reflexionsvortrags, während der als Reflexion der Durchführung ausgewiesene Teil einen deutlich anderen Duktus aufweist, in dem sich das das Reflexionssubjekt stärker positioniert, wie die Szene illustriert, die als Beispiel für den Modus des Abwägens angeführt wurde. Sowohl im S3- als auch im S5-Fall begrenzt sich der Einsatz wissenschaftlicher Bezüge auf die ersten beiden von den Referendar:innen in der Einleitung des Reflexionsvortrags genannten Gliederungspunkte. Diese betreffen die Darstellung der Intention der Unterrichtsstunde sowie

125 Interessant ist, dass der Modus der Objektivierung am ehesten dem entspricht, was im Lehrer:innenbildungsdiskurs als verantwortliche Legitimierung des eigenen Handelns über die Referenz auf wissenschaftliches Wissen gefasst wird.

die Begründung von Planungsentscheidungen. In der Reflexion der Durchführung der Unterrichtsstunde sind diese Bezüge nicht mehr aufzufinden; auch der schriftsprachliche Duktus verschwindet. Während die Referendarin im S3-Fall die Reflexionsfigur als Verhältnissetzung zur fallbezogenen Plausibilität der angeführten Argumente nutzt, wird die Reflexionsfigur im Modus der Objektivierung, wie er anhand des S5-Falls nachgezeichnet wurde, nur vereinzelt eingesetzt. Das Reflexionssubjekt zieht sich hinter das Referierte zurück, sodass hier nicht von einer subjektiven Verhältnissetzung zum Gegenstand des pädagogischen Handelns gesprochen werden kann. Dieser Einstieg in den Reflexionsvortrag steht maximal im Gegensatz zur subjektiven Positionierung, die im S2-Fall beschrieben wurde. Dies ändert sich, sobald der als ‚Reflexion‘ deklarierte Teil des Reflexionsvortrags beginnt und das Reflexionssubjekt als Handlungssubjekt spricht.

6.2.2 Reflexion als Erzählung

Neben der Textsorte der Argumentation fällt bei der Analyse der Unterrichtsnachgespräche der Einsatz der Reflexionsfigur im Kontext von Erzählungen ins Auge. Eine Erzählung zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine logisch bindende zeitliche Abfolge vergangener Ereignisse darlegt (vgl. hierzu Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 228 f.). Da das erzählende Ich das erzählte Erfahrungssubjekt ist, kann von einer Wirklichkeitserzählung gesprochen werden (vgl. Klein & Martinez 2009). Eine solche kommt in den Reflexionsvorträgen insbesondere dann vor, wenn die Referendar:innen einen vergangenen Anspruch als verfehlt darlegen und ein Abwägen von Normen nicht zur Milderung dieser Anspruchsverfehlung einsetzen. Insgesamt ist auffällig, dass die Erzählungen zumeist an der Perspektive der Schüler:innen orientiert sind.

I Modus der Verantwortungsaffirmation

Ein erster erzählender Einsatz von Reflexion, der insbesondere im S2- und S4-Fall nachzuzeichnen ist, kann als Verantwortungsaffirmation bezeichnet werden. Dieser Modus beschreibt ein engagiertes Erzählen, in dem das Reflexionssubjekt einen verbindlichen Anspruch gegenüber den Schüler:innen hervorbringt. Typisch für diesen Modus sind fiktive Einblicke in die Schüler:innenperspektive, die als direkte Perspektivzitate in die Erzählung eingeflochten werden. Diese zitieren Empfindungen der Schüler:innen als Adressat:innen des pädagogischen Handelns, die ich als Perspektivfiktionen bezeichne, werden fallübergreifend wiederkehrend eingesetzt.

Die Referendarin S2 im S2-Fall erzählt eine Geschichte einer Anspruchsverfehlung: Sie habe die Aufgabenstellung nicht deutlich gemacht und den Schüler:innen ein zur Aufgabenstellung unpassendes Material zur Verfügung gestellt. Diese Probleme stellt sie im Reflexionsvortrag wie folgt dar:

> „S2: #00:04:58-4# Also zum einen ist mir aufgefallen dass ich im Endeffekt nich viele Anweisungen geben musste. daraus zieht sich allerdings auch direkt schon etwas negativ was mir negativ aufgefallen ist für mich. ich ähm hätte die Aufgabenstellung unbedingt irgendwie visualisieren müssen. entweder auf ner Folie nochmal an die Wand schreiben (.) äh ähm (.) werfen; oder tatsächlich schriftlich irgendwie nen Zettel; da hab ich äh selber gemerkt beim Austeilen und als es und @dann fingen@ die schon an und da dachte ich so (.) ‚ach‘ also ich hab selber gemerkt ich hab diesen Punkt verpasst (.) nochmal klar zu machen Aufgabe ‚habt ihr noch Fragen ist das verstanden worden‘ (.) ja. das äh (.) is mir aufgefallen das hat mich äh ähm mmh das ist nen bisschen ärgerlich, das würde ich unbedingt (.) ändern wollen dann wenn ich das nochmal machen würde (.) ä:hm (.) genau dass ich mich eben auf ein Ziel beschränken sollte; dass es nich s- °joar° (2) genau Aufgabenstellung visualisieren das ist eben nicht so super gelungen; @(2)@ ((schlägt auf den Tisch)) ä:hm

> ja was auch nen bisschen schwierig war, wo ich jetzt mich zuhause nochmal mit auseinandersetzten müsste; und was ich wenn ich es nochmal machen würde in der Art (.) unbedingt anders machen muss; ist irgendwie (2) den Kindern zu vermitteln oder den Text so zu formulieren dass da doch auch einiges was (.) vielleicht wirklich ganz ganz unwichtig ist dazwischen ist dass denen nochmal viel bewusster wird, ‚das is wichtig. und das ist jetzt nur (1) Beiwerk.' das ähm (.) dadurch dass ich die Texte versucht hab kurz zu halten war tatsächlich dann wirklich im Endeffekt fast alles wichtig; und dann wars für die Schülerinnen und Schüler natürlich schwer (.) zu gucken. ‚was will sie denn jetzt von uns' also da nochmal da würde ich im Nachgang nochmal (.) die Texte nen bisschen umändern." (S2-Fall).

Die Aussage „ich ähm hätte die Aufgabenstellung unbedingt irgendwie visualisieren müssen." verweist auf eine hohe Verbindlichkeit: Das Modalverb „müssen" beschreibt eine unumgängliche Verpflichtung, die im Vergleich zur Verwendung der Modalverben ‚sollen' oder ‚können' indiskutabel ist. Dadurch, dass diese Verpflichtung im Irrealis vorgebracht wird und eine unwiederbringlich vergangene Situation betrifft, kann der Anspruch, der hervorgebracht wird, nicht mehr erfüllt werden. S2 deutet dennoch an, wie es hätte möglich sein können, diesem Anspruch gerecht zu werden. Die Mittel, die als Beispiele für die Erreichung des Gebotenen angeführt werden, werden allerdings nicht mit der gleichen Vehemenz wie der Anspruch an sich vorgebracht. Diese Differenz zeigt sich bereits darin, dass mehrere Möglichkeiten angerissen und sogar mit einem nahezu gleichgültig wirkenden „irgendwie" versehen werden. Das Wie scheint nicht ausschlaggebend, aber dass die Aufgabenstellung hätte visualisiert werden müssen, wird als Notwendigkeit hervorgebracht. Dadurch zeigt sich das Reflexionssubjekt sowohl als wissend um als auch als einstehend für diesen Anspruch. Nach dieser Betonung konkretisiert S2 die Situation, indem sie durch das indexikale „da" einen konkreten Zeitpunkt benennt, zu dem das Problem relevant wurde. Die Formulierung „gemerkt" verweist auf ein nicht in einzelne Sinneseindrücke aufzugliederndes Erspüren und Verstehen einer Situation. Das ‚Gemerkte' betrifft die situative Erkenntnis, dass ein Schlüsselmoment verpasst worden und dadurch ein unabwendbares Problem entstanden sei: Die Kinder hätten bereits mit der Aufgabe begonnen, ohne dass S2 noch einmal abgesichert hätte, dass die Aufgabenstellung klar war oder die Möglichkeit eröffnet hätte, Verständnisfragen zu stellen. Das Auflachen in der Aussage „@dann fingen@ die schon an" betont die Prekarität der Situation. Die Struktur der Erzählung, die hier auf die Krise zuläuft, und zumal die explizite Hinführung „und da dachte ich so (.)" lassen erwarten, dass nun eine Benennung des Problems durch ein direktes Gedankenzitat kommt. Das, was S2 hier anführt, beschränkt sich aber auf die klagend wirkende Interjektion „‚ach'". Diese Interjektion nach der kleinen Pause bringt die Leiderfahrung dieses Moments zum Ausdruck, die mit dem Problem zusammenhängt, einem eigentlich verbindlichen Müssen nicht nachgekommen zu sein. S2 scheint angesichts dieser Verfehlung nahezu sprachlos zu sein. Sie setzt noch einmal außerhalb des Gedankenzitats an, um mit einem elaborierenden „also" zu erklären, worauf sich die Interjektion bezieht: Wiederum nutzt sie den Ausdruck „gemerkt", um eine Interpretation der Situation anzuschließen: Sie habe den „Punkt verpasst", noch einmal zu fragen, ob die Aufgabe verstanden worden sei. Diese Nachfrage „‚habt ihr noch Fragen ist das verstanden worden'" zitiert sie aus der Lehrendenperspektive und führt damit direkt vor, was zu tun gewesen wäre, ohne dies weiter zu begründen. Das schließende und zugleich affirmierende „ja." deutet an, dass die durch das Zitat vorgeführte Anspruchserfüllung als nicht erläuterungsbedürftig eingeschätzt wird. Dass es also in der Verantwortung von S2 gelegen hätte, das Aufgabenverständnis der Schüler:innen vor Beginn der Arbeitsphase sicher zu stellen, wird damit als für die Zuhörenden des Reflexionsvortrags selbstverständlich gerahmt. S2 demonstriert durch dieses Zitat, dass sie genau gewusst hätte, was zu tun gewesen sei, um zu sichern, dass die Bearbeitung

der Aufgabe hätte gelingen können. Damit erscheint das Verpassen als Versehen, das zwar in Bezug auf diesen konkreten Fall eine unwiederbringliche Verfehlung darstellt, die aber nicht aufgrund von Ignoranz gegenüber dem Anspruch zustande kam. Das erlebte Bedauern, das mit erzählt wird, spiegelt die Empfänglichkeit für das Problem, demgegenüber eine Verantwortung bekräftigt wird.

Das zweite Problem, das geschildert wird, wird ebenfalls mit einem unbedingten Müssen verknüpft, das aus einer für die Kinder als problematisch dargestellten Situation abgeleitet wird: S2 stellt das Arbeitsmaterial als aufgabenunangemessen dar. Die Probleme, die sich daraus ergeben, werden direkt aus der Schüler:innenperspektive erzählt. Die darin erzählte Orientierungslosigkeit der Kinder wird als Folge der Auswahl des Arbeitsmaterials gerahmt: Auf der Basis des bereitgestellten Arbeitstexts sei es für die Kinder unmöglich gewesen, die Aufgabe adäquat zu bearbeiten. Dass S2 die Schüler:innen hier als Kinder adressiert, fällt ins Auge – die Verletzbarkeit der Schüler:innen als Kinder scheint so betont zu werden. Diese Schwierigkeit wird zunächst so erzählt, dass den Kindern ein Heraussondern der zentralen Aspekte erschwert worden sei. Dieses Heraussondern als eigentlich anvisierte Operation zitiert S2 aus der Schüler:innenperspektive. Damit wird gleichzeitig deutlich, welche Erkenntnis eigentlich durch das Unterrichtsgeschehen hätte ermöglicht werden sollen. So zitiert S2 – ähnlich wie der Referendar im S1-Fall – diese Erkenntnis der Schüler:innen und rahmt sie zugleich als nicht realisiert. Aus dieser Verfehlung leitet S2 das zukünftige Müssen ab, den Schüler:innen zu vermitteln, was eigentlich von ihnen verlangt werde. Dass dies nicht gelungen sei, stellt S2 durch eine Perspektivfiktion dar, die die Orientierungslosigkeit der Schüler:innen spiegelt. Bemerkenswert an dieser Perspektivfiktion ist, dass die Anforderung als etwas dargestellt wird, das auf dem für die Schüler:innen nicht nachvollziehbarem Wollen von S2 basiert: Nicht die Frage, ‚was sollen wir denn jetzt machen?', sondern „‚was will sie denn jetzt von uns'" wird gestellt, wodurch das Ausgeliefertsein der Schüler:innen akzentuiert wird. Diese erzählte Verkettung plausibilisiert die Schlussfolgerung von S2, das Arbeitsmaterial künftig anders gestalten zu müssen. Darin affirmiert sie ihre Verantwortung als zukünftig Handelnde. Auffällig ist, dass keine argumentative Rettung des als misslungen Dargestellten etwa durch die Aufwertung anderer erfüllter Maßgaben versucht wird. Stattdessen bleibt der Anspruch, der in der Erzählung als verfehlt bewertet wird, ungebrochen gültig und wird in ein zukünftiges Müssen transformiert.

Eine weitere durch eine Perspektivfiktion der Schüler:innen besonders gekennzeichnete Passage schließt den Reflexionsvortrag im S2-Fall. Der Charakter dieser Fiktion ist allerdings insofern konträr zum der vorab analysierten, als eine zukünftig mögliche Positivwendung der Verantwortungsverfehlung imaginiert wird. Dadurch, dass diese Imagination des Zukünftigen das Spiegelbild zur Erzählung der Verantwortungsverfehlung darstellt, nehme ich diese Szene innerhalb dieses Unterkapitels mit auf:

> „S2: #00:04:58-4# [...] die Reihenplanung würde ich jetzt insofern abändern, dass ich eben nicht in der nächsten Stunde schon aufs dritte Kapitel übergehe, ist ja absolut unmöglich @(.)@ weil ich das unbedingt nochmal jetzt auch aufgreifen möchte und wie gesagt (.) äh jetzt dann eben auch dieses Arbeitsblatt was ich ihnen ja schon mal gezeigt hatte den Kindern; mmh (.) mit denen auch machen möchte; dass denen auch wirklich nochmal klar ist ‚so lebt Turtle so lebt ne richtige Schildkröte' dass das auch (.) also dass die Sache rund wird. dass sie auch wissen ‚okay deswegen haben wir das jetzt auch gemacht. weil so den- so ist jetzt die Sache gut (.) wir kennen jetzt ne Schildkröte' naja. und so haben sie dann nochmal vor Augen. ‚wir haben das jetzt gemacht weil wir gucken wollen (.) so ist Turtle so ist ne richtige Schildkröte'. das möchte ich unbedingt (.) nächste Stunde machen" (S2-Fall).

Die Positivfiktion expliziert das, was die Schüler:innen nach Schließung der Sequenz denken und verstehen können sollen. Das zuvor genutzte Modalverb des Müssens, verbunden mit der Attribuierung „unbedingt", wird in dieser Abschlusssequenz des Reflexionsvortrags in ein Mögen transformiert. Auch wenn die Konjunktive „würde" und „möchte" nicht die gleiche Verbindlichkeit wie unbedingtes Müssen transportieren, wird die Notwendigkeit, dass den Kindern klar werde, weswegen die Aufgaben zu bearbeiten gewesen seien und was damit erkannt werden könne, mit großer Intensität betont. Der zitierte Ausschnitt des Reflexionsvortrags beginnt mit der Skizzierung des zukünftigen Handelns. Das „eben" und das „ja" deuten an, dass die Schlussfolgerung, dass vor dem planmäßigen Weitergehen in der Unterrichtsreihe erst noch etwas aufgearbeitet werden müsse, als konsensfähig, sogar auf der Hand liegend für die Zuhörenden eingeschätzt wird. Die Formulierung „absolut unmöglich" mit dem zugehörigen Auflachen deutet die Absurdität an, die ein Weitergehen ohne ein Weiterbearbeiten der noch ausstehenden Schritte bedeuten würde. Diese Absurdität bietet den Gegenpol zu dem, was stattdessen „unbedingt" verbindlich zu tun sei. Das engagierte Sprechen, das sich in den Betonungen, Perspektivfiktionen und den Markern „unbedingt" und „absolut" zeigt, verweist auf das emotionale Involviertsein des Reflexionssubjekts. Das Argument, dass ein Arbeitsblatt bereits gezeigt worden sei, holt den Anspruch ein, dass das, was den Kindern bereits in Aussicht gestellt wurde, auch eingehalten werden soll. Die folgende Perspektivfiktion aus Sicht der Schüler:innen scheint eine Legitimationsfunktion für die den Kindern aufgebürdeten Aufgaben zu erfüllen: Die Kinder sollen selbst verstehen, dass sie die Aufgaben erledigt haben, „‚weil wir gucken wollen (.) so ist Turtle so ist ne richtige Schildkröte'". Dieses Wollen ist eine Zuschreibung der Lehrperson, die ein zukünftiges Verständnis der Schüler:innen fingiert, denen die oktroyierten Arbeitsschritte sinnvoll erscheinen. Die Kinder befinden die Sache in der Rückschau als „‚gut'" und sprechen eine Validierung aus. Das fiktive Gedankenzitat beginnt mit einem „‚okay'", das diesem einen Antwortcharakter verleiht. Die Bekräftigung des Erkenntnisgewinns, die in dieser Antwort vorgenommen wird, scheint die absolvierte Anstrengung zu legitimieren.

Im Vergleich können zwei Einsätze der Perspektivfiktion unterschieden werden: Zum einen wird die Perspektivfiktion genutzt, um das imaginierte vergangene Erleben der Schüler:innen zur Sprache zu bringen. So wird die Hilflosigkeit erzählt, die aus der fehlenden Passung von Material und Aufgabenstellung resultiert. Zum anderen wird die Perspektivfiktion auch dafür eingesetzt, eine Erzählung davon zu generieren, was noch gelingen soll: S2 imaginiert in direktem Anschluss an die Reflexionsfigur eine zukünftig mögliche Erkenntnis der Schüler:innen und verschreibt sich dem Anspruch, dass sie diese „unbedingt" im Unterricht inszenieren möchte. Auch in diesem Zukunftsverweis, der nicht direkt auf eine zurückliegende Situation mit einer Anspruchsverfehlung rekurriert, sondern eine Positivwendung dieser entwirft, bleibt der Modus des engagierten Erzählens präsent.

Eine strukturähnliche Passage im Reflexionsvortrag, die sowohl die Darstellung der Verfehlung als auch die Positivwendung mit Zitaten aus der fiktiven Schüler:innenperspektive verbindet, findet sich im S4-Fall. Der Referendar S1 beschreibt zunächst das Defizit der zurückliegenden Unterrichtsstunde und dessen Auswirkungen auf das Erleben der Schüler:innen. Dieses Defizit wird mit einem zukünftig anderen Vorgehen kontrastiert, dessen orientierende Wirkung aus der Schüler:innenperspektive gespiegelt wird:

> „S1: #00:05:28-5# […] dann ä:hm (1) war den Schülern nich so richtig klar hat ich hat ich das Gefühl wozu wir jetzt eigentlich diese Koordinationsübung, (.) also was der höhere Sinn des Ganzen is? (.) das hab ich (.) das Gefühl gehabt das konnte ich denen nicht vermitteln (.) das ähm muss auf jeden Fall besser gelingen wenn ichs nochmal machen weil die (2) ja genau also das hat ich das Gefühl

> dass denen nich so richtig klar war ‚wozu machen wir das jetzt eigentlich‘ (.) oh auch vielleicht ‚welchen Lebensweltbezug hat das jetzt konkret für uns‘ (.) das wär auf et- jeden Fall etwas was man deutlicher machen könnte, (.) einfach weil eben dieses Modell ja auch wirklich anwendungsorientiert ist und in der Praxis benutzt wird (.) ähm ja was wann (.) passiert (.) war denen auch nich so klar der Verlauf der Stunde hatte viele Phasen (.) und ich hab anstatt vorher einen Überblick zu geben von dem was allen passiert hab ich das sozusagen immer wieder neu enthüllt (.) und das könnt ich mir vorstellen dass ich das beim nächsten Mal auch ein bisschen transparenter machen würde dass die direkt wissen ‚okay dann kommt das danach machen wir das‘ (.)“ (S4-Fall).

Die Ausführungen changieren zwischen erzählerischen und argumentierenden Passagen: Zum einen erzählt S1, was passiert ist und was das für die Schüler:innen bedeutet hat, zum anderen bewertet er dieses Geschehen aus der gegenwärtigen Perspektive. S1 begründet die Orientierungslosigkeit der Schüler:innen damit, dass er ihnen nicht ausreichend transparent gemacht habe, was in der Unterrichtsstunde passieren würde. Diese Problematik wird durch eine Positivwendung kontrastiert, in der die Schüler:innen um das Vorgehen in der Unterrichtsstunde wissen.

Die zitierte Sequenz beginnt mit einer Defizitmarkierung, die bei der Perspektive der Schüler:innen ansetzt: Für diese sei unklar geblieben, welche Zielsetzung mit der Vorgehensweise eigentlich verknüpft war. Das betonte Fragewort „wozu“, das die Sinnfrage als ungeklärt markiert, lässt die Aktivitäten richtungs- und ziellos wirken. Die Frage wird in der ersten Person Plural gestellt. Da das Reflexionssubjekt diese Frage als etwas rahmt, deren Antwort es hätte „vermitteln“ sollen, weist der Einsatz der indirekten Rede eine Nähe zu einer Perspektivfiktion auf, in der S1 die Schüler:innenperspektive wiedergibt. Die Wozu-Frage wird zunächst abgebrochen und durch die Frage nach dem „höhere[n] Sinn des Ganzen“ paraphrasiert, sodass hier noch deutlicher wird, dass es sich um die Sinnfrage handelt, die als für die Schüler:innen unbeantwortet dargestellt wird. Diese Unklarheit wird direkt mit der Reflexionsfigur verknüpft, insofern S1 mutmaßt, dass er nicht in der Lage gewesen sei, dies zu vermitteln. Dadurch wird ein Anspruch formuliert, der dem historischen Ich als Handlungssubjekt zugewiesen wird. Dass S1 die Sinnfrage als fiktives Schüler:innenzitat weiterhin stellt, verweist auf das Verfehlen des Anspruchs, diese zu klären. Als Folge dieser Verfehlung wird die Tragik skizziert, dass die Schüler:innen orientierungslos gewesen seien. Dass den Schüler:innen der Sinn des Vorgehens einsichtig sei, müsse zukünftig besser gelingen. Die bereits in indirekter Rede formulierte Wozu-Frage wird noch einmal als direkte Perspektivfiktion der Schüler:innen wiederholt und damit noch eindringlicher als Anspruch hervorgebracht. Es wirkt, als ergänze S1 die an die Perspektivfiktion angeschlossene Frage „‚welchen Lebensweltbezug hat das jetzt konkret für uns‘“ in der Dynamik des Erzählens, da diese an die Interjektion „oh“ geknüpft wird, die eine spontane Erkenntnis des Reflexionssubjekts mit einem affizierenden Gehalt andeutet. Diese Frage nach dem Lebensweltbezug, die klassischerweise aus didaktischer Perspektive gestellt wird, verlagert S1 in die Schüler:innenperspektive.

Durch die Nennung des didaktisch zentralen Begriffs des Lebensweltbezugs wirkt die in der Perspektivfiktion gestellte Frage eher wie die einer Lehrperson, auch wenn die Zitation sie in die Schüler:innensicht verlagert. Das Partikel „vielleicht“ ist dabei ein Hinweis auf den Fiktionscharakter dieser Frage als Äußerung des Schüler:innenkollektivs. Die an diese Frage angeknüpfte Schlussfolgerung verlässt die Schüler:innenperspektive und holt über das Pronomen „man“ eine allgemeine Perspektive ein. Dieses „man“ nimmt die Unterrichtendenperspektive an, da es eine Handelndenperspektive gegenüber dem zuvor über die Perspektivfiktion kommunizierten Anspruch repräsentiert. Dieser Anspruch wird nicht als Müssen, sondern als ein Besser-

machen-Können formuliert, was die Unbedingheit des geäußerten Anspruchs entschärft. Das mag damit korrespondieren, dass hier das „man" als unpersönliche Handlungsinstanz aufgerufen wird, während in dem vorab als Müssen gerahmten Anspruch direkt das Ich in die Pflicht genommen wird, etwas zukünftig besser zu machen. Die Alternative, einen Überblick zu geben, wird als „transparenter" beschrieben, sodass hier eine Maßgabe benannt wird, auf die bislang nur indirekt durch die entworfene Tragik der desorientierten Schüler:innen inszeniert wurde. Diese Benennung setzt allerdings den Einsatz von Perspektivfiktionen nicht aus: Auch das transparentere Vorgehen wird mit einer Positivfiktion verknüpft, indem S1 formuliert, wie sich ein transparenzschaffendes Vorgehen in der Schüler:innenperspektive spiegeln würde. So hat sowohl die negative als auch die positive Perspektivfiktion eine responsibilisierende Funktion für das Reflexionssubjekt, das hier als Handlungssubjekt auftritt. Das Unterrichtshandeln wird als etwas dargestellt, das direkten Einfluss auf die Schüler:innenperspektive nehme.[126] Im Gegensatz zu Passagen, in denen auch ein Defizit zum Thema wird, das aber als vertretbar durch die Aufwertung anderer Gütemaßstäbe dargestellt wird, wird eine derartige abwägende Entprekarisierung hier nicht vorgebracht. Stattdessen wird ein zukünftiges Müssen formuliert.
Die in diesem Unterkapitel analysierten Szenen zeichnen sich durch einen hohen Grad der Intensität aus, da die Sprechenden auf eine engagierte, eindringliche Weise über Anspruchsverfehlungen sprechen. Der Einsatz von Perspektivfiktionen unterstreicht einerseits die Prekärität der Anspruchsverfehlung. Andererseits dienen die Perspektivfiktionen auch dazu, die die Anspruchsverfehlung kontrastierende Geschichte eines gelingenden Erkenntnisgewinns aus Schüler:innenperspektive zu erzählen. Anstelle einer Entprekarisierung des Vergangenen wird eine fiktive Positivwendung angeboten. Das Reflexionssubjekt zeigt sich so als betroffen von dieser Anspruchsverfehlung, die es zu einem zukünftigen Müssen verpflichtet.

II Modus des Souveränitätsverlusts

Einen Modus, der dem der Verantwortungsaffirmation nahekommt, bezeichne ich als Souveränitätsverlust. Ein Unterschied zum Modus der Verantwortungsaffirmation liegt darin, dass im Modus des Souveränitätsverlusts ein Abbrechen des vorab souverän wirkenden Duktus nachzuzeichnen ist: Im Erzählen einer Anspruchsverfehlung scheint das Reflexionssubjekt durch eine über die Dynamik des Erzählens aufgerufene Erfahrungsqualität berührt beziehungsweise erschüttert zu werden.
Eine erste Passage, in der ein involviertes Handlungssubjekt spricht und damit eine souveräne Beurteilungsinstanz ablöst, knüpft direkt an eine in Unterkapitel 6.2.1 I analysierte Passage an: Im S1-Fall wird ein souveränes Sprechens durch ein engagiertes Erzählen unterbrochen. Das Reflexionssubjekt, das vorab kaum greifbar wurde, zeigt sich ergriffen:

S2: #00:01:47-3# Ähm (2) dazu erstmal die Indikatoren; also warum hat das jetzt nicht geklappt, und zwar ä::hm hatte=ich=ja Originalquellen benutzt und die waren anscheinend n bisschen zu (.) umfänglich und (.) schwer. für die meisten Schüler zumindest; ähm dann (.) will ich noch sagen denen war nicht zu hundert Prozent klar was jetzt eigentlich dieses Plädoyer beinhaltet; das hätte man noch n bis- um die Aufgabe klarer zu machen hätte man noch ähm klarer machen können ‚was is jetzt jetzt eigentlich ein Plädoyer, was sind die (.) Bestandteile eines Plädoyers,' ähm genau

126 Warum S1 annimmt, dass den Schüler:innen das Vorgehen und dessen Plausibilität unklar geblieben seien, erklärt er nicht. Hier lässt sich eine Parallele zum S2-Fall ziehen, in dem die Referendarin ebenfalls die Sinnfrage aus Schüler:innensicht stellt, indem sie durch die Perspektivfiktion „‚was will sie denn jetzt von uns'" die wahrgenommene Orientierungslosigkeit der Kinder zum Ausdruck bringt. Im S2- wie im S4-Fall lässt sich diese Orientierungslosigkeit nicht mit den Feldbeobachtungen der Forscherin verknüpfen. Das soll nicht bedeuten, dass die Fiktionen als unzutreffend ausgewiesen werden könnten.

den anspruchsvollen Text (1) hätte man eventuell kürzen können; wobei das jetzt schon wieder ne Alternative ist; ähm bleiben wir also dabei der Text war sehr anspruchsvoll, und ähm die Differenzierung hätte man als etwas Normales mehr herausstellen können ähm °da komm ich jetzt gleich aber nochmal zu° (.) Alternativen, man hätte die Gesprächsphase enger gestalten können; also zum Beispiel (.) also dieses Frage-Antwort-Spiel am Ende das war auch eigentlich nicht das was ich beabsichtigt hatte; sondern (.) durch klarere Impulse durch wirklich ne (.) Aufgabe die denen (.) also wirklich klar ist ‚wir brauchen jetzt das und das und das für diese (.) äh ähm auf diese Lösung zu kommen.' hätte ich halt noch wirklich Impulse noch ausschärfen müssen. (2) oder können; ähm (1) dann Alternativen genau die Differenzierung. da wars nämlich so dass sie den Text am Anfang äh also vor dem UB noch nicht so richtig (1) verinnerlicht haben und daher (.) hätte man da schon früher auf die Differenzierungstexte gehen können; ähm (2) da:s ist halt so ne Sache die haben sich nicht so richtig getraut die haben dann irgendwie gedacht ‚okay wir wären jetzt schlechter deswegen.' da vielleicht noch mehr (.) hin arbeiten dass die sich auch trauen alle Angebote in Anspruch zu nehmen (.)“ (S1-Fall).

S2 verknüpft den Gliederungspunkt der Indikatoren mit der Elaboration „also warum hat das jetzt nicht geklappt“. Das „also“ deutet dabei eine Verknüpfung an den zuvor genannten Indikatorenbegriff an. Was dann nahtlos angeschlossen wird, ist eine Begründungsfigur, die durch das „warum“ erkennbar wird. Dies wirkt erst einmal überraschend, da der Indikatorenbegriff die Assoziation zu Messwerten oder Anzeichen hervorruft, die keine Begründung, sondern sichtbare Hinweise für etwas liefern. Dieser Widerspruch legt die Überlegung nahe, dass das, was S2 in seiner Erzählung von dem Erlebten zum Ausdruck bringt, sich nicht aus einer Beobachtendenperspektive vorbringen lässt, die der Indikatorenbegriff suggeriert. In einem Vorgriff auf die Ratifizierung des Reflexionsvortrags durch die Ausbildenden ist anzumerken, dass die Füllung des Indikatorenbegriffs nicht beanstandet wird; im Gegenteil, die Reflexion des Referendars trifft auf ein Lob seitens der Professionellen. Von diesem Hinweis aus ist zu vermuten, dass das Anführen von Aspekten, die nur einem Handelnden zugänglich sind, keine ungewöhnliche oder zumindest keine zu korrigierende Interpretation der Aufforderung zu sein scheint, die Reflexion an Indikatoren zu binden.
In der zitierten Szene setzt sich das Reflexionssubjekt seinem als problematisch ausgezeichneten Handeln ins Verhältnis. Dadurch stellt S2 eine Differenz zwischen seinem beobachtbaren Handeln und seiner Einschätzung der Qualität dieses Handelns her. Diese Verhältnissetzung wirkt engagiert. Gerade das Gedankenzitat der Schüler:innen „‚wir brauchen jetzt das und das und das für diese (.) äh ähm auf diese Lösung zu kommen'“ macht deutlich, dass S2 sich dem Anspruch verschreibt, dass diesen hätte klar gemacht werden müssen, was sie zur Bewältigung der Aufgabe gebraucht hätten. S2 verschreibt sich so dem Anspruch, dasjenige, was er an die Schüler:innen heranträgt, auch in transparente und dadurch umsetzbare Schritte zu übersetzen. Die Darstellung über das fiktive Schüler:innenzitat setzt einen bereits angenommenen Konsens bei den Zuhörenden voraus, da der erzählte Anspruch nicht erläutert wird. Durch die Formulierung „hätte ich halt noch wirklich Impulse noch ausschärfen müssen.“ wird die anfänglich im Reflexionsvortrag des S1-Falls formulierte Frage „was hätte ich tun können“ dahingehend modifiziert, dass das Modalverb eine Notwendigkeit benennt. Diese Veränderung betont die Verbindlichkeit. Nach einer Pause hängt S2 „oder können“ an. Diese Selbstkorrektur kann als Gegenwehr gegen die kommunizierte Verbindlichkeit gelesen werden, die ein distanziert sprechendes Reflexionssubjekt, das sich in den vorigen Ausführungen verliert, aktualisiert. Nach der zweiten Nennung des Gliederungspunkts „Alternativen“ nennt S2 als ersten Punkt „die Differenzierung“. Der Ausdruck „da wars nämlich so“ kündigt eine Erklärung des erzählten Handlungsverlaufs an. Die Schüler:innen hätten Probleme mit der Textarbeit gehabt, sodass

„man" bereits eher mit Hilfen hätte arbeiten können. Das Reflexionssubjekt taucht hier nicht als historisches Ich auf, sondern wird durch das allgemein gehaltene „man" ersetzt. Das hat den Effekt, dass die beschriebene Handlung auf einer allgemeinen Ebene als plausibel gerahmt wird. Interessant ist dabei, dass es sich um eine singuläre vergangene Situation handelt, in der nur S2 entsprechend hätte handeln können. Durch die Verallgemeinerung weist das als angemessen Markierte über die singuläre Situation hinaus. In der angefügten Geschichte, warum die Schüler:innen sich nicht getraut hätten, die Differenzierungsangebote wahrzunehmen, zitiert S2 die Angst der Schüler:innen, sich als leistungsschwach erkennen zu geben, mithilfe einer Perspektivfiktion. Der Ausdruck „„okay wir wären jetzt schlechter deswegen."" wirkt gerade aufgrund der Pauschalität der Zuschreibung als „schlechter" prekär. Es scheint zunächst, als sei diese Zuschreibung entlastend für S2, der ja Hilfsangebote gemacht habe, die aber nicht wahrgenommen worden seien. Dadurch, dass S2 aber auch aus dieser Geschichte eine Handlungskonsequenz für sich zieht, bleibt er das verantwortliche Handlungssubjekt.
Resümierend lässt sich mit Blick auf den Reflexionsvortrag im S1-Fall sagen, dass die Reflexionsfigur als Selbstkritik eingesetzt wird. Diese Selbstkritik setzt an nicht erfüllten Ansprüchen gegenüber den Schüler:innen an. Gerade, wenn auf die Schüler:innen Bezug genommen wird, spricht S2 engagiert, während der Duktus des ‚Profis' zu Beginn mit einer gewissen Indifferenz einhergeht. Diese Indifferenz und die mit dieser einhergehende Souveränität brechen in der konkreten Thematisierung des Zurückliegenden. Dieser Bruch zeigt sich nicht in einem plötzlichen Kohärenzverlust, sondern in der Veränderung der Dynamik des Reflexionsvortrags.
Die zweite ausgewählte Szene stammt aus dem Reflexionsvortrag im S3-Fall. Im Vergleich zu der vorab analysierten Szene des S1-Falls lässt sie sich als einbrechender Kohärenz- und Souveränitätsverlust ausweisen. Nachdem die Referendarin S2 gelungene Aspekte der Unterrichtsstunde resümiert hat, bricht der souveräne Duktus in der Erzählung einer nicht-gelingenden Kommunikationssituation. Diese Verfehlung wird nicht entprekarisiert, sondern mit dem Verweis auf ein zukünftiges Bessermachen quittiert:

> „S2: #00:04:19-2# [...] genau der ähm in der Abschlussreflexion oder in der ähm (.) die in dem Bezug nochmal zum- zum Gesamtkontext bin ich auch sehr zufrieden wie viele Schüler sich da (.) dann wirklich diesen Kontext gefunden haben (.) und das auch einordnen konnten also es habn- (.) ich glaub es gab keinen der da nich wirklich was verstanden hat weil sehr viele sich beteiligt haben (.) an der Besprechung und ähm (1) genau; das einzige woran ich bei mir auch noch äh (.) was ich bei mi- was mir nich so gefallen hat war meine Gesprächsführung in einigen Punkten (.) ähm weil ich an einigen Stellen (.) etwas zu undeutig- undeutige Fragen gestellt habe und ähm (.) ja dann manchmal in ein bisschen ratlose Gesichter geguckt @hab oder in nur nickende oder nur äh kopfschüttelnde Gesichter@ und äh (.) genau da würd ich (1) das demnächst nochmal ein bisschen verbessern" (S3-Fall).

Die Passage beginnt als Positivresümee, in dem S2 ihre Zufriedenheit mit dem Stundenabschluss und der darin erfolgten „Abschlussreflexion" bekundet. Die Schüler:innen hätten „wirklich was verstanden", was S2 mit der als Kausalkonstruktion angefügten Beobachtung verknüpft, dass viele Schüler:innen sich beteiligt hätten. Als Gegenmoment zu diesem Positivresümee benennt S2 etwas, was ihr ein Unbehagen bereitet habe. Die Abbrüche „woran ich bei mir auch noch äh (.) was ich bei mi-", in denen die Reflexionsfigur aufgerufen wird, wirken wie ein Ringen um ein passendes Verb. Dieses Ringen wird durch die Formulierung „was mir nich so gefallen hat" beendet. Das Bekunden eines Missfallens hat sowohl eine subjektive Färbung als auch ein rezeptives Moment, da dem Ich, das als Dativobjekt „mir" auftaucht, etwas widerfährt. Die Begründung, warum es überhaupt zu einem Missfallen kam, wird mit einem „weil" angeknüpft. Innerhalb dieses Kausalsatzes wird die Reflexionsfigur als Bezug zum Handlungssubjekt in der

vergangenen Situation aufgerufen. Die Folge der geleisteten Gesprächsführung, die als Auslöser des Missfallens ausgezeichnet wird, seien „ratlose Gesichter“ aufgrund von „undeutige[n] Fragen“ gewesen. Gerahmt durch ein Lachen weist S2 diese Gesichter als „nickend[…] oder nur äh kopfschüttelnd[…]“ aus. Das Lachen markiert das Erzählte als absurd und prekär. Die ergänzte Beschreibung der Gesichter knüpft nicht stringent an das bisher Erzählte an: Uneindeutige Fragen können ratlose Gesichter provozieren. Die Qualifizierung der Gesichter durch die Partizipien ‚nickend‘ oder ‚kopfschüttelnd‘ ist semantisch ungewöhnlich, da hier eher Personen anstelle von Gesichtern als Pars pro toto zu erwarten wären. Zudem ist ein Nicken oder Kopfschütteln keine durch die Erzählung naheliegende Reaktion auf uneindeutige Fragen: Binär durch Nicken oder Kopfschütteln zu beantwortende Fragen müssten eigentlich als eindeutig gekennzeichnet werden. Es scheint sich eine Erfahrung, die nicht ganz in das zuvor Vorgebrachte eingepasst werden kann, in die Erzählung einzuweben, ohne dass eine flächendeckende erzählerische Kohärenz erzeugt wird. Dies legt nahe, dass die erzählte Erfahrungsqualität in die Erzählweise einbricht.

In beiden analysierten Fällen wird der souveräne Reflexionsmodus unterbrochen, sobald eine Anspruchsverfehlung gegenüber den Schüler:innen zum Thema wird. Zwischen dem Modus der Verantwortungsaffirmation und dem des Souveränitätsverlusts gibt es deutliche Strukturparallelen, da eine erzählte Anspruchsverfehlung nicht entprekarisiert, sondern in ein zukünftiges Anders-Handeln transformiert wird. Beide Modi zeichnen sich durch ein engagiertes Sprechen aus; das erzählende Reflexionssubjekt scheint von dem Vorgetragenen berührt zu werden. Die Perspektivfiktionen werden als Emphase eines nicht erfüllten Anspruchs eingesetzt, dessen Auswirkung auf die Schüler:innen erzählt werden. Im S1-, S2- und im S4-Fall ist auch die Spiegelseite zur Bekräftigung dieser Anspruchsverfehlung nachzuzeichnen, da die Perspektivfiktionen auch eine Positivwendung des Geschehens aus Schüler:innenperspektive skizzieren, die die Sprechenden als zukünftig zu realisieren ausweisen.

6.2.3 Bündelung der Analyse der Reflexionsvorträge

In der Dynamik der Reflexionsvorträge kommt es zu Brüchen und Registerwechseln. Ein derartiger Bruch wurde im S1-Fall als Souveränitätsverlust bezeichnet, in dem ein indifferent sprechendes Reflexionssubjekt zu einem engagiert erzählenden wird. Im S2-Fall scheint die subjektive Positionierung zu Beginn stark an eine entprekarisierende Funktion gebunden zu sein, während das Sprechen sich im Verlauf des Reflexionsvortrags durch eine gesteigerte Verbindlichkeit in der Erzählung nicht-erfüllter Ansprüche auszeichnet. Im S4-Fall lässt sich im Reflexionsvortrag eine Rechtfertigungslogik nachzeichnen, in der auf antizipierte Vorwürfe geantwortet wird. Zugleich werden nicht erfüllte Ansprüche als solche ausgewiesen und abseits einer Rechtfertigung in ein zukünftiges Besser-machen-Müssen transformiert. Im S3- und S5-Fall beginnt der Reflexionsvortrag hingegen mit einer Begründung der Sinnhaftigkeit des geplanten Unterrichtsvorhabens, in der Referenzen auf Rahmenvorgaben und fachdidaktische Literatur angeführt werden. Der nahezu schriftsprachlich wirkende Duktus bricht ab, sobald der Gliederungspunkt der Reflexion, der dieser Begründung nachgeordnet ist, aufgerufen wird und das Reflexionssubjekt als Handlungssubjekt zu erzählen beginnt. Bezüge auf wissenschaftliches Wissen werden nicht mehr geleistet.

Die Reflexionsfigur dient in allen Einsätzen dazu, sich zum vergangenen Handeln deutend ins Verhältnis zu setzen. In den Reflexionsmodi, in denen Reflexion als Argumentation realisiert wird, bewerten und rechtfertigen die Referendar:innen ihr Handeln anhand gültiger Normen. In die Modi, die vornehmlich eine Erzählung bemüht wird, scheint eine Erfahrungsqualität des Erzählten einzubrechen, die sich im engagierten Sprechen spiegelt.

6.3 Reflexion im dialogisch organisierten Teil des Unterrichtsnachgesprächs

Während in Unterkapitel 6.2 Szenen aus den Reflexionsvorträgen der Referendar:innen untersucht werden, beleuchtet dieses Kapitel Szenen aus den im Anschluss geführten Beratungsgesprächen. Für die Analyse wähle ich Szenen aus, in denen die Reflexionsvorträge zum Thema werden – hier sind zunächst die Qualifizierungen der Reflexionsvorträge von Interesse (6.3.1) – oder in denen die Unterrichtsstunde gemeinsam reflektiert wird. In den Szenen, die in Unterkapitel 6.3.2 betrachtet werden, ergänzen die Fachleiter:innen die von den Referendar:innen geleistete Reflexion in einem Modus des Vormachens. Unterkapitel 6.3.3 beleuchtet Szenen, in denen die von den Referendar:innen geleistete Problembestimmung durch eine Gegenerzählung der Ausbildenden umgedeutet wird.

6.3.1 Zur Qualifizierung der Reflexionsvorträge

Wie die Reflexionsvorträge in den Augen der Ausbildenden bestehen, zeigt sich in ihrer kommunikativen Qualifizierung, die für kontextspezifische Reflexionsanforderungen besonders aufschlussreich ist. Aus gesprächsanalytischer Perspektive zeigen gerade die Anschlüsse an Sprechakte, wie und als was diese im Gespräch verstanden wurden. Im S1-Fall fällt dieser Anschluss wie folgt aus:

„S1: #00:04:40-2# Soweit?
S2: #00:04:43-2# Mhm
S1: #00:04:43-7# Gut. danke für Ihre Reflektion, ähm der nächste Schritt sieht jetzt vor (.) weil sich sonst die Reflektion so oder der Eindruck davon bei der Besprechung der gesamten Stunde; Planung und Durchführung so verflüchtigt dass wir erst einmal Ihnen n kurzes Feedback geben zu Ihrer Reflektion; das ähm machen also Herr S3 und ich; äh die Kriterien des Prüfungsamtes sind ja:: mhm dass also klare Schwerpunkte erkennbar sind; dass es ein gegliederter Vortrag ist; der sich im zeitlichen Rahmen von bis zu fünf Minuten bewegt, können wir gleich sagen dass das Kriterium haben Sie haben Sie getroffen. und ähm dass sie dabei Gelungenes und weniger Gelungenes voneinander differenzieren und gegebenenfalls Alternativen (.) aufzeigen. also das is hier auch nochmal so äh benannt; ähm ich f- wie hast dus wahrgenommen?
S3: #00:05:25-2# Joa so als ersten Aufschlag (.) also äh ich finde schon dass du die wesentlichen Punkte jetzt eben auch äh benannt hast. also für mich jetzt ganz oben Zeitmanagement; wäre jetzt das Ding das hast du ja deutlich gemacht. äh auch mit Alternativen an welchen Stellen man hätte sozusagen straffen können (.) sehe ich genauso. […] also insofern fand ich jetzt schon dass die wesentlichen Punkte da (.) zutreffend reflektiert wurden
S2: #00:06:11-3# Ja
S1: #00:06:12-9# Äh äh beim letzten Punkt würde ich mich unbedingt anschließen,
S1: #00:06:12-9# […] also ich fand auch was Sie reflektiert haben (.) triftig und nachvollziehbar (.) ähm ich halte es auch für die neuralgischen Punkte, was jetzt (.) die (UPP) angeht, oder den Modus der Reflektion hätte ich auch zwe::i Vorschläge.
S2: #00:06:30-8# Mhm,
[…]
S1: #00:07:02-6# Dass Sie sagen (.) ‚die Ergebnisse sind dann in folgender Form vorhanden (.) und in der Form würde ich dann gerne damit weiterarbeiten.' oder ‚das ist wesentlich und das ist unwesentlich;' (1) mhm der andere Punkt is ähm dass Sie gerne bei den Indikatoren auch konkrete Schüleräußerungen (.) zitieren dürfen. Sie können davon ausgehen dass die (.) diejenigen die hinten die Stunde entspannt beobachten, dass die auch n gutes Ohr dafür haben was also wirklich (1) entscheidende aussagekräftige Äußerungen von Lernenden sind (.) und es is für Sie glaub ich auch ne gute Gelegenheit nochmal so Ihr diagnostisches Ohr (.) in Anführungszeichen (.) unter Beweis zu stellen." (S1-Fall).

Nachdem S2 seinen Reflexionsvortrag beendet hat, wird die Bestätigung der endgültigen Schließung von S1 noch einmal eingeholt. Diese kommunikative Absicherung der Schließung, die durch das „Gut." von S1 besiegelt wird, hebt den besonderen Charakter des Reflexionsvortrags hervor, der im Folgenden selbst zum Thema wird. Indem S1 sich für die „Reflektion" von S2 bedankt, rahmt er das Vorangegangene als Erfüllung der Reflexionsaufforderung. S1 beruft sich anschließend auf die Vorstrukturierung des Gesprächsverlaufs und führt aus, was der „nächste Schritt" vorsehe. Der formale Charakter des Gesprächs wird also auch nach der Beendigung des Reflexionsvortrags beibehalten. Die Referenz, die für das anstehende Feedback zur Reflexion herangezogen wird, sind die „Kriterien des Prüfungsamts", was den offiziellen Charakter der Beurteilungsgrundlage unterstreicht. Das beigefügte „ja" verweist auf die Selbstverständlichkeit der Geltung dieser Kriterien, die anschließend noch einmal referiert werden. Hinsichtlich des formalen Kriteriums des zeitlichen Umfangs wird bereits eine Passung attestiert, bevor die stärker interpretationsbedürftigen Kriterien in den Fokus rücken. Zu diesen äußert S3 in Reaktion auf die Aufforderung von S1, seine Wahrnehmung der Reflexion zu schildern, dass „die wesentlichen Punkte" benannt worden seien, was damit als Kernanforderung der Reflexion markiert wird. Diese Punkte sind also nicht beliebig definierbar, sodass die Reflexion sie treffen oder auch verfehlen kann, wie besonders das Attribut „zutreffend" zum Ausdruck bringt. Die Reflexion muss dementsprechend in einer Passung zu einem äußeren Referenzpunkt stehen und hat einen verbindlichen Sachbezug. Vor diesem Hintergrund geht die Aussage „sehe ich genauso" über das Beteuern einer gleichen Meinung hinaus; das Übereinstimmen des professionellen und des zu professionalisierenden Blicks auf die reflexionsbedürftigen Aspekte wird zum Qualitätskriterium. Die Rückmeldung von S1 „also ich fand auch was Sie reflektiert haben (.) triftig und nachvollziehbar (.) ähm ich halte es auch für die neuralgischen Punkte," validiert ebenfalls den Inhalt der Reflexion, der als sachangemessen ausgewiesen wird. Wäre die Anforderung der Reflexion auf das Bedienen einer Form beschränkt, wäre diese Validierung nicht zu erwarten. Die Form der Reflexion rückt als zweiter Aspekt über die „Vorschläge" von S1 in den Fokus. Interessant ist, dass hier als Referenzpunkt „diejenigen, die hinten die Stunde entspannt beobachten" genannt werden, die nicht mit der eigenen Sprechendenposition identifiziert werden. Die Prüfungskommission als äußere Instanz ermöglicht eine ‚komplizenhafte' Beratung für eine noch günstigere Selbstdarstellung. Diese Ebene der Beratung wird von der Verbindlichkeit ausgeklammert, die dem Inhalt der Reflexion vorbehalten bleibt.

Die Rückmeldung im S2-Fall nimmt ebenfalls einen ‚komplizenhaften' Beratungscharakter an: S3 gibt Ratschläge, wie man sich vor der Prüfungskommission bestmöglich darstellen könne. Dabei beginnt sie, eine Reflexion, die einen guten Eindruck verspricht, selbst vorzumachen:

„S3: #00:10:37-0# {Können sich konkret} (.) konkret einige Schüler rauspicken.
S2: #00:10:39-2# Äh ja
S3: #00:10:40-0# Ne und dann auch vielleicht die DAZ ein zwei DAZ-Schüler ne?
S2: #00:10:42-8# Mmmh
S3: #00:10:43-0# Da kann man dann auch gucken ‚reicht die Reduktion auf diesen Text oder müsste ich noch na ich musste'
S2: #00:10:48-3# {Mmh}
S3: #00:10:48-3# {‚Unter}stützen ((hörbares Einatmen)) ähm (.) Schwierigkeiten gabs an der und der Stelle'
S2: #00:10:52-1# Ja
S3: #00:10:52-2# ‚Das verknüpfe ich mit meiner (.) ähm (.) ähm mit meinem (.) kritische Sichtweise auf die Aufgabenstellung die' was auch immer
S2: #00:10:58-6# Ja::

S3: #00:10:58-7# Also dass Sie ganz konkret ruh- suchen Sie ruhig drei vier raus Sie können die ruhig benennen ne?
S2: #00:11:03-0# Mmh
S3: #00:11:03-2# ‚Da is in der ersten Reihe das ist jemand der sich sonst sehr schwer tut'
S2: #00:11:06-0# Ja:: das
S3: #00:11:06-0# ‚Oder der sich sonst {sehr leicht tut'}
S?: #00:11:07-0# {Ja das stimmt}
S3: #00:11:08-0# Dass man so abgleichen kann ‚a::h (sag ich dir) die hat ein gutes Auge die hat genau geschaut'; das müssen Sie (.)
S2: #00:11:12-0# Ja::
S3: #00:11:12-8# Transportieren.
S2: #00:11:12-9# Ach ja ja
S3: #00:11:13-6# {Okay?}
S2: #00:11:13-6# {Schade da hätte ich} noch Menge sagen können @(1)@
S3: #00:11:16-0# Ne?
S2: #00:11:16-4# Ja.
S3: #00:11:16-9# So. ähm (2) wenn Sie zum Ziel was sagen. Ihr Ziel hatte zwei Bausteine ((aufschreiben (2))) ‚den zweiten Teil lasse ich wegfallen (weißte mal nen bisschen)' hört sich ein bisschen schlecht an
S2: #00:11:31-0# Mmmh
S3: #00:11:31-2# Würde ich mal sagen ne? da sagt kann man ja sagen ja. das können ja alle sagen wenn ichs nicht erreicht habe ja?
S2: #00:11:36-3# Ja.
S3: #00:11:36-4# Das ist ja (.) eigentlich nicht gedacht von der Planung her;" (S2-Fall).

Die vorgemachte ‚Musterreflexion' weist eine große Unmittelbarkeit auf: S3 setzt die Reflexionsfigur ein, um einen Gedankengang aus der Unterrichtendenperspektive in der vergangenen Unterrichtssituation zu fingieren. Die Perspektivfiktionen spiegeln eine Einschätzung der Angemessenheit des Unterrichtsmaterials wider. Die Passage „‚reicht die Reduktion auf diesen Text oder müsste ich noch na ich musste'" wirkt wie ein Dialogs mit der Situation, der die situative Einschätzung des Unterrichtsgeschehens zitiert. Erläuternd zu dieser Demonstration betont S3, dass ein konkretes Benennen der Schüler:innen in Relation zu ihrem sonstigen Leistungsvermögen eine günstige Möglichkeit sei, um der Prüfungskommission das eigene „‚gute[…] Auge'" zu präsentieren. Diese Schlussfolgerung wird in Form eines fiktiven Zitats der Prüfenden vorgebracht. Die Basis, auf deren Grundlage dieses Urteil gefällt wird, ist eine Sensibilität für die einzelnen Schüler:innen, die S3 in den Beispielbeobachtungen demonstriert. S2 nimmt für sich in Anspruch, über diese Sensibilität bereits zu verfügen, indem sie die vertane Chance bedauert, diese kundzutun. Damit betont sie, dass das Defizit in dem Nicht-Wissen um das Geforderte und nicht in einem Nicht-Können lag. Nach diesem Inszenierungsvorschlag lenkt S3 über zu einem Defizit des Reflexionsvortrags: Die von S2 vorgebrachte Entschärfung des Problems, das Lernziel nicht vollständig erreicht zu haben, weist sie zurück, sodass die Entprekarisierung, die in Unterkapitel 6.2.1 analysiert wurde, nicht besteht: Die Abwendung der Verantwortbarkeit gelingt nicht und wird mit der Aussage „das können ja alle sagen" als gehaltlos markiert.
Im S3- und S5-Fall kommt es nur zu einer sehr knappen Rückmeldung zum Reflexionsvortrag. In beiden Fällen wird dieser als gelungen qualifiziert. Im S3-Fall werden die wissenschaftlichen Bezüge des Reflexionsvortrags in der Rückmeldung besonders hervorgehoben:

„S1: #00:08:58-2# Ja vielen Dank für das (.) differenzierte und ausführliche Statement ich geb mal direkt ne kurze Rückmeldung bevor wir im Schritt zwei hinein gehen (.) ähm zum Statement also Sie haben super strukturiert Sie sind zunächst auf die ähm (.) Planung eingegangen dann auf die

> Durchführung haben sich einzelne methodisch-didaktische Entscheidungen rausgegriffen die sinnvoll waren auch zu besprechen jetzt und nochmal zu durchleuchten (.) ähm auch fachlich nochmal das aufn Punkt zu bringen (.) und Sie haben fachliche äh oder ähm methodisch didaktische Entscheidungen fachlich sogar mit Literatur die sie auch angegeben haben begründet also ist wirklich sehr vorbildlich wie Sie das jetzt aufgezogen haben (.) und äh ja haben (.) schon auch viele viele Aspekte genannt ähm (.) richtig gut (1) sehr schön (.)" (S3-Fall).

S1 beschreibt den Reflexionsvortrag als „super strukturiert" und erläutert diese Auszeichnung durch die Hervorhebung der eingehaltenen Trennung von Planung und Durchführung. Dass die thematisierten Entscheidungen „sinnvoll" ausgewählt worden seien, lässt vermuten, dass die Referendarin im Reflexionsvortrag ihr Verständnis für die Komplexität der zu treffenden Entscheidungen präsentieren konnte. Auffällig an diesem Lob ist, dass der vorbildliche Charakter der „sogar" angeführten Literaturverweise hervorgehoben wird. Das verweist darauf, dass die Nutzung von Fachliteratur in dieser sozialen Situation als außergewöhnlich und auch als nicht notwendig qualifiziert wird: Etwas Vorbildliches gehört nicht zu den wesentlichen Anforderungen, sondern geht darüber hinaus.
Strukturparallel wird der Reflexionsvortrag im S5-Fall kommentiert:

> „S2: #00:12:55-9# Ja. das soweit
> S1: #00:12:57-6# Super
> S2: #00:12:58-7# {@(12 Minuten)@}
> S1: #00:12:59-9# {@(.)@ Vielen Dank} für das Statement. ganz kurz zur Rückmeldung (.) also wirklich äh tolles Statement
> S?: #00:13:05-6# ((Räuspern))
> S1: #00:13:05-9# Auf vielen Ebenen reflektiert; Sie haben schon ähm äh zur Planung ganz viele Planungsentscheidungen auch mit (.) Literatur begründet, äh wissen genau was Sie möchten und was Sie von der Stunde möchten; und haben ne klare Zielführung; das merkt man an (Planungs) hat man in der Durchführung gemerkt (.) und äh haben Sie jetzt auch reflektiert (.) und haben die Dinge die jetzt äh irgendwie noch äh aufgefallen sind (.) benannt (.) das war schon echt sehr hohe (.) sehr hohes Niveau (.) das Statement. (2)" (S5-Fall).

Nach der Schließung des Reflexionsvortrags durch S2, die von S1 bestätigt wird, wird die ‚Überlänge' des Vortrags benannt, der vorab auf zehn Minuten begrenzt wurde. Diese Normübertretung – und eventuell auch Absurdität eines zwölfminutigen Monologs, der in einem nicht-formalisierten Gesprächskontext nicht zu erwarten wäre – provoziert ein Auflachen, das beide Sprechenden teilen und darin kurz die Anschlussfähigkeit der Komik markieren. Die Fachleiterin S1 beschreibt den Reflexionsvortrag als ‚toll'und erläutert diese Positivbewertung dadurch, dass dieser auf verschiedenen Ebenen „reflektiert" gewesen sei. Diese werden im Folgenden erläutert, wobei die Trennung der Reflexion in Planung und Durchführung hervorgehoben wird. Die Planungsentscheidungen seien dabei „auch mit (.) Literatur begründet" worden. Das additive „auch" zeigt an, dass dies keine wesentliche Anforderung, sondern eine hinzukommende Positiveigenschaft ist. Das Reflektieren wird durch das Benennen von Dingen, „die jetzt äh irgendwie noch äh aufgefallen sind" paraphrasiert. Das Benennen scheint selbst eine Leistung zu sein, was eine Sensibilität für Dinge voraussetzt, die aus einer bestimmten Perspektive ins Auge fallen. Dass diese Dinge selbst im Nominativ stehen, spricht diesen eine Eigendynamik zu, die diese aus einer rein subjektiven Bedeutsamkeit heraushebt. Die Formulierung „jetzt äh irgendwie noch" deutet an, dass das gegenwärtig Sagbare über das hinausweist, was bereits vor der Durchführung des Unterrichts hätte angeführt werden können. Das hohe Niveau des Statements wird damit mit einer Sensibilität für über die Planungsebene hinausgehende Dimensionen, mit der klaren Gliederung und „auch" mit der Literaturbasierung begründet.

Auch im S4-Fall fällt die Qualifizierung des Reflexionsvortrags seitens der Ausbildenden zunächst stark validierend aus:

> „S2: #00:21:28-3# Sie haben sich unglaublich viele Gedanken zur Stunde gemacht und ich find das auch wichtig das Sie dann auch nochmal alles so (.) darstellen weil das weil Sie das (frek-) durchdrungen haben und dann
> S1: #00:21:36-4# Mm-ja
> S2: #00:21:36-5# Sie das auch in Worten und Sie das alles nochmal begründen" (S4-Fall).

S2 lobt die Quantität der Ausführungen und betont, dass sie es als wichtig empfinde, dass diese dargelegt würden. Diese persönliche Relevantsetzung mag einen Gegenimpuls zu einer Kritik an der Überschreitung des Zeitlimits darstellen – der Reflexionsvortrag von S1 ist länger als der vorab benannte Rahmen von zehn Minuten. S2 hebt heraus, dass S1 das, was er vorbringt, „durchdrungen", habe wodurch die Tiefe des Verständnisses unterstrichen wird. Diese Tiefe spiegelt sich auch darin, dass dem Reflexionsvortrag von S1 eine begründende Funktion zugeschrieben wird. Diese argumentative Ebene der Herstellung von Plausibilität geht über eine darstellende Ebene hinaus.
Ein Kritikpunkt an der Reflexion wird im Gespräch aufgerufen, der in den anderen Fällen nicht thematisiert wird: Der Referendar wird zur Vorsicht vor einer zu selbstkritischen Darstellung gerufen. Ein derartig scharfes Selbstgericht wird von dem Ausbildungslehrer S3 als das eine von dem Referendar antizipierte Anforderung ausgezeichnet, die es aber gar nicht zu erfüllen gelte:

> „S3: #00:27:44-7# Und das is wirklich gut (.) und nochmal hier zu deinem (.) w- kleinen Wissenschaftler ich hab auch auf- aufgeschrieben ne extrem gute Reflexionsfähigkeit
> S2: #00:27:51-9# Ja
> S3: #00:27:52-1# Mit vielleicht ein bisschen zu viel Selbstkritik;
> S2: #00:27:54-4# Mmmh
> S3: #00:27:55-0# Da können wir jetzt auch nochmal gleich über einzelne Punkte sprechen also immer so (.) war das so und so aber das hätt ich so so also ich glaube dass du da dein=mmh Licht vielleicht (.) vielleicht wegen der heutigen Stunde weil du jetzt vielleicht (.) denkst n- ‚war vielleicht zu wenig Bewegung' (.) dass du jetzt mal sagen müsstest also (.) ä- manche Sachen kann ich gar nicht teilen" (S4-Fall).

Zunächst ist zu bemerken, dass das Gespräch über das Stichwort des „kleinen Wissenschaftler[s]" auf die Reflexion gelenkt wird, an das S3 ein Lob der „extrem gute Reflexionsfähigkeit" von S1 knüpft. Diese Rückführung legt nahe, dass S3 von dem Reflexionsvortrag aus auf die grundlegende Reflexionsfähigkeit von S1 schließt, die als besonders gut dargestellt wird. Der Ausdruck ‚kleiner Wissenschaftler' spiegelt die Position des Prüfenden, der ein eifrig sprechendes, aber doch nicht ganz als Wissenschaftler:in anerkennbares Ausbildungssubjekt mit einer Verniedlichung lobt. Neben diesem Lob wird eine Konformitätsdarstellung direkt angesprochen und kritisiert: Die Selbstkritik werde überzogen, weil diese als Erwartung antizipiert werde. Der S4-Fall ist der einzige, der eine Konformitätslogik direkt anspricht und als unzutreffend rahmt.
Fallübergreifend ist zu beobachten, dass alle Reflexionsvorträge als solche ratifiziert werden. Während im S1 Fall insbesondere die Betonung der Was-Ebene hervorzuheben ist, geht die Fachleiterin im S2-Fall in ein Vormachen über. In diesem ähnelt die Reflexion einer engagierten Erzählung. In beiden Fällen wird die Prüfungskommission zu einer äußeren Instanz, vor der der Reflexionsvortrag bestehen muss. Bestehen muss die Reflexion insbesondere als sensible Beobachtung des Zurechtkommens der Schüler:innen mit den unterrichtlichen Anforderungen. Im S3- und S5-Fall werden wissenschaftliche Bezüge als besonders lobenswerte Zusatzleistung gerahmt, während insbesondere eine klare Vortragsstruktur und ein Blick für diejenigen Aspekte, die erst anhand der Durchführung ins Auge fallen, positiv hervorgehoben werden. Im S4-Fall wird die Notwendigkeit des Begründens akzentuiert und zugleich einer Konformitätslogik eine explizite Absage erteilt.

Die Ausbildenden qualifizieren die Reflexionsvorträge mit expliziten Verweisen auf die Prüfung, sodass die Reflexionsvorträge einen Übungscharakter neben ihrem situativen Prüfungscharakter zugeschrieben bekommen. Abgegrenzt von der Prüfungsreferenz wird die Frage als besonders bedeutsam markiert, inwiefern die Reflexion die zentralen Punkte trifft.

6.3.2 Reflexion im Modus des Vormachens

Im dialogisch organisierten Teil der Unterrichtsnachgespräche kommt es zu Passagen, in denen Reflexion selbst zum gezeigten Gegenstand wird. Dieses Zeigen findet sich in einem Modus des Vormachens, in dem die Ausbildenden die in der Reflexion der Referendar:innen vorgebrachte argumentative Verhältnissetzung zur zurückliegenden Unterrichtsstunde schärfen.

Eine Szene, in der es im S1-Fall zu einem derartigen Vormachen kommt, folgt auf die Aufforderung des Fachleiters S1, besonders gelungene Aspekte der Unterrichtsstunde hervorzuheben. Der Referendar S2 ratifiziert diese Aufforderung, wobei sein Ausweisen von Positivaspekten durch die Antwort von S1 indirekt oberflächlich markiert wird:

„S1: #00:09:54-7# […] dann gehen wir ein Schritt weiter (.) ähm und halten jetzt erstmal äh im Gespräch über die Stunde selbst fest was wir an der Stunde für besonders gelungen halten. das machen wir (.) äh wie immer (.) äh indem wir das visualisieren, ähm (.) einen Aspekt pro Karte bitte; es genügen Stichworte; ähm auf den gelben Karten und dann werden wir gleich mal abgleichen (.) nachdem wir uns Notizen gemacht haben inwiefern wir da so ne kongruente (.) Wahrnehmung haben;
[…]
S1: #00:10:32-2# Zwei Karten, drei Karten, drei Aspekte; alles klar (100) okay; gut dann stellen wir die (.) Punkte mal nacheinander vor; ich schlag vor Herr S2 Sie beginnen
S2: #00:12:20-9# {Genau::}
[…]
S2: #00:12:29-2# Genau. ich würd anfangen mit dem Material, ähm (.) einfach die Originale das is glaub ich ne motivierende Sache und das hat man auch an den (.) Jungs vorne gesehen die waren da richtig drin. ähm das hat die auf jeden Fall motiviert. alle (.) wahrscheinlich nicht @aber@
S?: #00:12:43-4# @(.)@
S2: #00:12:44-0# Ne, das
S3: #00:12:44-9# Seh ich genauso
S2: #00:12:45-5# Äh ich hab auch die Differenzierungsangebote direkt mit reingepackt. weil (.) als sie diese (.) Texte dann hatten; hatte keiner mehr ne Frage zu dem Text. also das zeigt mir dann ‚okay das war anscheinend (.) also die Übersetzung von mir dann (.) war dann anscheinend so passend {für die Schüler‘}
[…]
S1: #00:13:33-0# Herr S2 Sie haben die Materialauswahl angesprochen; und das auch mit dem Begriff der Motivation verbunden; das hab ich auch gemacht; also aus meiner Sicht ist das (.) äh den beiden Punkten äh geschuldet dass es einmal auch wirklich Originalquellen sind; die jetzt hier ja auch so in ihrem historischen Erscheinungsbild dargeboten werden; nach ner Archivrecherche; und das hat was mit Stadtgeschichte zu tun. also mit der mit dem Lebensraum der Schülerinnen und Schüler selbst. und das beides führt glaub ich zu ner hohen Motivation; ich hab das aber auch nochmal so mit dem Oberbegriff der Fachlichkeit versehen; weil (.) ähm das ja schon auch etwas ist was jetzt so im konventionellen Geschichtsunterricht selten stattfindet; dass man (.) äh also wirklich mal die Quellen in einer Origina::lgesta::lt und dann auch wirklich so nach Maßgabe der historischen Methode (.) ganz ganz analytisch einmal durchgeht. und das äh find ich is n Pluspunkt in dieser Stunde als Geschichtsstunde. dass sie Fachmethoden bemühen; und auch mal wirklich die Schüler mit Materialien arbeiten dürfen (.) das braucht natürlich Hilfen; die aber wirklich so in der Werkstatt des Historikers ja auch ne Rolle spielen würden. das äh finde ich ist n großer Pluspunkt; und da sticht die Stunde ja eindeutig raus aus (1) aus dem (.) ich sag jetzt mal aus dem ganz konventionellen Klassenzimmerunterricht. der mit abgetippten Schulbuch- {Sachen arbeitet} (S1-Fall).

In dieser Szene versucht S2 zu begründen, warum sein zurückliegendes Handeln besonders gelungen gewesen sei. Dadurch, dass auch die gelungenen Aspekte auszuweisen sind, wird deutlich, dass eine Reflexion als Begründung und Rechtfertigung des eigenen Handelns sich nicht nur auf nicht erfüllte Ansprüche beschränkt, sondern auch eine begründete Positivausweisung durch die Auszubildenden demonstriert werden muss. Die gesammelten Positivaspekte sollen vorgestellt werden, wobei „ab[zu]gleichen" ist, ob eine „kongruente (.) Wahrnehmung" besteht. Dass die Kongruenz und damit die Versiertheit des Blicks der Auszubildenden von Interesse sind, spiegelt sich darin, dass der Referendar zum Anfangen aufgefordert wird.
S2 benennt „einfach die Originale" als Positivaspekt. Durch das „einfach" als schließendes Partikel markiert S2 das Arbeiten mit Originalen als einen für sich stehenden Qualitätsmarker. Es folgt dennoch eine Erläuterung: Der Arbeit mit Originalen schreibt er eine motivierende Wirkung zu, die durch das „glaub ich" als Vermutung gekennzeichnet wird. Diese Vermutung wird durch etwas Beobachtetes ergänzt und damit objektiviert: Die Beifügung „das hat man auch an den (.) Jungs vorne gesehen" übersetzt die Zuschreibung in eine allgemein zugängliche, beobachtbare Tatsache. Der vorab noch als Vermutung gerahmte motivierende Effekt wird in Anschluss an das Beispiel als für dieses „auf jeden Fall" zutreffend verstärkt. Diese Sicherheit wird zurückgenommen, indem S2 einräumt, dass „wahrscheinlich" nicht alle Schüler:innen motiviert worden seien, was durch ein Lachen gerahmt wird. Durch die Erwiderung des Lachens wird das tragisch-komische Los der Lehrenden, nicht alle Schüler:innen erreichen zu können, als solidaritätsstiftendes Moment markiert; S3 bekundet seine einschränkungslose Zustimmung. Anschließend bemüht S2 die Reflexionsfigur, indem er sein zurückliegendes Handeln beschreibt und dann zu einer Begründung ansetzt, die in eine Beobachtung abgewandelt wird. Diese Beobachtung wird mit einem „okay" eingeleitet, sodass es wirkt, als würde S2 einen Dialog mit der zurückliegenden Situation zitieren. Die angefügte Schlussfolgerung aus der Situation, dass das eigene Handeln angemessen war, wird durch ein doppeltes „anscheinend" als Beobachtungsresultat gerahmt.
Der folgende Beitrag von S1 beginnt mit einer direkten Adressierung und einer Rekapitulation der Argumentation von S2, die dann mit der eigenen abgeglichen wird. Der sich andeutende Konsens ist nur oberflächlich als solcher zu bezeichnen, da die Begründung von S2 nicht nur wiederholt, sondern auch vertieft und modifiziert wird. Nicht nur der Aspekt, dass das Material motivierend auf die Schüler:innen gewirkt habe, wird vertiefend durch den Verweis auf die „Lebenswelt" der Schüler:innen begründet, sondern auch der Aspekt der Fachlichkeit der Unterrichtsstunde als Geschichtsstunde wird neu aufgeworfen. Es scheint, als werde die Reflexion von S2 dadurch mittelbar korrigiert, wobei die Form einer Zustimmung gewahrt wird. Insbesondere das „aber" zeigt diese Korrektur an.
Zu einer Elaboration der von dem Referendar angeführten Begründungen kommt es erneut im S1-Fall, indem der Fachleiter ein situationsadäquates Abwägen von Normen guten Geschichtsunterrichts vormacht. Dieses Vormachen unterscheidet sich von der vorab analysierten Szene, da es weniger korrigierend und stärker dialogisch wirkt: Der Fachleiter greift die von dem Referendar aufgeführten Normen als gewichtig auf, deutet diese aber in Bezug auf die Unterrichtssituation anders aus:

„S2: #00:32:45-7# Weil meine Vorüberlegung war nämlich im Endeffekt; also beziehungsweise am Anfang; ä::hm (1) ne Partnerarbeit zu machen,
S1: #00:32:51-5# Mhm
S2: #00:32:52-0# In der die so ne Art Interview entwerfen. i::n dem sich von Galen rechtfertigen soll.
S1: #00:32:56-1# Mhm

S2: #00:32:56-7# Das war nämlich mein eigentlicher Plan.
S1: #00:32:58-0# Ja,
S2: #00:32:58-7# Das war mir dann zu weit weg von der Quelle.
S1: #00:33:00-2# Ja,
S2: #00:33:01-3# Das wär aber (.) also das wär jetzt so nen Impuls von mir sozusagen (1) mhm oder ne Idee gewesen wie mans hätte o- offener machen können,
S1: #00:33:08-2# Mhm
S2: #00:33:08-7# Gleichzeitig (.) hätten alle was vortragen können
S1: #00:33:10-8# {Ja}
S2: #00:33:11-1# {Weil die ham} ja was getan. das heißt ich hätte theoretisch jeden rauspicken können;
S1: #00:33:14-1# {Gut.}
S2: #00:33:14-5# {In dem Moment.} und sagen ‚hier.' und daran hätte man dann arbeiten können
S1: #00:33:18-4# Ja.
S2: #00:33:18-6# Ähm (.) genau das war so die etwas (.) offenere Variante,
S1: #00:33:22-4# Ja,
S2: #00:33:22-8# Äh genau wo man das beides mit hätte verknüpfen können; mmh (.) wie gesagt weils zu weit von der Quelle weg war; und nach so n bisschen Gesprächen mit Kollegen; ähm haben die gesagt ‚das ist se:hr (.) du weißt nicht was kommt. mach das nich.' @so ungefähr@
S1: #00:33:37-4# Ja. es es setzt eben tatsächlich nochmal ne ne Transferleistung ähm voraus; und es ist vielleicht auch historisch gar nicht (.) also fachlich nicht ganz ungefährlich weil Sie natürlich dann mit dem Interview (.) auch ein Format bemühen; das jetzt so zeitgenössisch gar keine Rolle gespielt hat.
S2: #00:33:49-9# Mhm
S1: #00:33:50-8# Also da kann man ja auch dann schnell in so ne (.) in so ne Falle laufen dass es ahistorisch wird. also von Galen gibt n Interview, das würde ihm ja, (.) als absolutistischen Herrscher, und als der sollte er ja erkennbar werden laut Zielsetzung. ähm (.) in dieser Rolle ja gar nich ähm jetzt äh entsprechen; aber ich geb Ihnen Recht. also ich glaub die Überlegung ist insofern tragfähig; weil sie auf jeden Fall erstmal (.) ne Handlungsorientierung hätten die alle Schüler verwickelt, in den Arbeitsprozess" (S1-Fall).

Der Referendar S2 beschreibt in dieser Passage in ausführlicher Weise die verworfene Planung, die Schüler:innen ein fiktives Interview mit von Galen schreiben zu lassen, deren Vorzüge er im Irrealis hervorhebt. Die Gegengründe werden dabei weniger tiefgehend begründet als die Vorzüge, die insbesondere in der offenen und alle Schüler:innen aktivierenden Arbeitsweise verortet werden. Als handlungsleitenden Gegengrund äußert S2, dass ihm die in der Planung angedachte Arbeitsweise „dann zu weit weg von der Quelle" gewesen sei. Der Selbstbezug wird durch das Dativpronomen „mir" eingeholt. Die Reflexionsfigur schreibt dem referierten Kriterium der Quellennähe ein subjektives Gewicht zu. Der im Kriterium der Quellennähe aufscheinenden Norm der Gegenstandsangemessenheit räumt S2 Vorrang gegenüber den Interviews als schüler:innenorientierte Methode ein. Eine weitergehende Begründung dieser Gewichtung wird durch einen zitierten Kolleg:innenrat geleistet, der die Unsicherheit der schüler:innenorientierten Vorgehensweise betont. Diesen Kolleg:innenrat plausibilisiert S1, indem er die angesprochene Unsicherheit an eine didaktische Überlegung rückkoppelt: Die Gegenstandsinszenierung über das Interview sei mit der Zielsetzung des Unterrichts inkompatibel, dass von Galen als absolutistischer Herrscher erkennbar werden solle. Während S2 die Normen von Gegenstandsangemessenheit und Schüler:innenorientierung als Gegensätze darstellt, verbindet S1 beide Aspekte: Eine gegenstandsunangemessene Methode stehe auch der didaktischen Zielsetzung entgegen. Bei der Erläuterung des Problems von S1 handelt es sich also um das Anbieten einer Begründung, die als kollegiale Zustimmung gerahmt wird. Damit macht S1 einen Modus

des Argumentierens vor, der Normen des guten Geschichtsunterrichts mit der konkreten Zielsetzung des Unterrichtsgeschehens verknüpft.

6.3.3 Reflexion im Modus der Gegenerzählung

Im Folgenden betrachte ich Szenen, in denen die Fachleiter:innen die Referendar:innen eine Umdeutung der Problembestimmung durch eine Gegenerzählung des Geschehenen anregen. Diese Gegenerzählung kommt dadurch in Gang, dass das durch die Referendar:innen Vorgebrachte als nicht zutreffend qualifiziert wird. Die Deutung und Bewertung der zurückliegenden Situation, die die Referendar:innen leisten, wird dabei als situativ unangemessen markiert.
Eine erste ausgewählte Szene stellt einen Versuch des Referendars im S1-Fall dar, den Mehrwert einer von den Schüler:innen selbständig formulierten Erkenntnis gegenüber der von dem Fachleiter S2 vorgeschlagenen Hilfestellung zu betonen. Damit liefert er ein Argument dagegen, den Schüler:innen bereits in der Aufgabe die Einordnung von Galens als absolutistischen Herrscher offenzulegen:

S2: #00:41:38-7# Ich wollte genau dieses Absolutismus sollte von denen kommen; die sollten sagen ‚ach (.) guck mal' ne das wär eigentlich also das (war) (.) vom von der Lern- (.) Idee her weil das ja (.) das was eigentlich äh von denen kommen sollte und
S1: #00:41:50-1# Also (der) sollte {im Kopf des Schülers machts klick;}
S2: #00:41:51-6# {(°Das is irgendwie°)}
S1: #00:41:52-4# Und der kann das mit vorausgegangen Lernergebnissen verknüpfen;
S2: #00:41:54-9# Genau °so ungefähr°
S1: #00:41:55-7# Ja das ist ja auch ne das ist ja ne ganz triftige Vorstellung von äh vom vom vom Lernen; äh und auch von guten Lernen; ich (.) mein Eindruck is jetzt einfach so wie die Stunde gelaufen is mit ihren zeitlichen Problemen; äh dass tatsächlich in dieser Textfülle (.) die Schülerinnen und Schüler da würde ich mich Ihrer Reflektion anschließen; mit dieser rein inhaltlichen Erschließung schon so v::- viel zu kämpfen hatten {dass}
S2: #00:42:16-6# {Mhm}
S1: #00:42:16-7# @Sozusagen@ die kognitiven Kapazitäten {für Transfers,}
S2: #00:42:16-9# {@(1)@}
S1: #00:42:15-4# Plädoyer erarbeiten; dass das ausgeschöpft war und da dürfen Sie vielleicht (.) das erkennt man aber manchmal auch erst nach der Durchführung; da dürfen Sie tatsächlich dann den Achtklässlern nochmal einfach n konkretes Angebot machen; indem Sie das vorentlasten. (S1-Fall).

Die Szene beginnt mit der Reflexionsfigur, in der S2 erzählt, dass er gewollt habe, dass die Schüler:innen selbst auf die anvisierte Erkenntnis kommen sollten. Diese Erkenntnis führt S2 durch ein Fingieren der Schüler:innenperspektive vor. Die Perspektivfiktion stellt als Konkretion dessen, was eigentlich hätte passieren sollen, eine Positivfiktion dar. Die Positivfiktion scheint insofern tragend für die Unterrichtskonzeption gewesen zu sein, als S2 mit dem aufgerufenen nicht-realisierten Anspruch sein Handeln begründet. Das Zitat aus der Schüler:innenperspektive markiert eine situative Erkenntnis, indem die fingierte Schüler:innenäußerung „‚ach (.) guck mal'" das ‚Aha-Erlebnis' der Schüler:innen vorspielt. Damit zeigt der Referendar den Anspruch seiner Unterrichtskonzeption performativ: Diese Erkenntnis hätte durch den Unterricht inszeniert werden sollen. Die Angemessenheit dieses Anspruchs wird von S1 ratifiziert. Daran, dass S1 die Kernidee dieses geschilderten Erkenntnisprozesses mit der Metapher „{im Kopf des Schülers machts klick;}" umschreibt und die Geschichte für S2 weitererzählt, wird deutlich, dass beide Sprechenden den Anspruch teilen. Die Qualifizierung der Idee „das ist ja ne ganz triftige Vorstellung von äh vom vom vom Lernen; äh und auch von guten Lernen;" macht

diesen Konsens explizit, bereitet kommunikativ allerdings bereits einen Einspruch vor: S1 gesteht S2 zu, dass dieser Gedanke grundlegend zu unterstützen, aber für die konkrete Situation nicht tragfähig sei. Das zeigt, dass zwischen der allgemeinen Angemessenheit der angeführten Ansprüche und ihrer situativen Passung unterschieden wird: Dass die Inszenierung eines ‚Aha-Moments' eine „triftige Vorstellung von […] Lernen" sei, macht S1 explizit. Das reicht aber nicht aus, um eine die daran geknüpfte Vorgehensweise als legitim auszuweisen. Der entgegengesetzte Anspruch, eine Überforderung der Schüler:innen zu vermeiden, wird von S1 stärker gewichtet. Indem er die Deutungshoheit darüber, was „tatsächlich" passiert sei, einfordert und erzählt, dass die Schüler:innen der Aufgabe nicht gewachsen gewesen seien, entkräftet S1 die von S2 im Reflexionsvortrag bereits aufgeführte These, dass die Schüler:innen den anvisierten Transfer mit mehr Zeit hätten leisten können. Die stattdessen vorgebrachte Geschichte der überforderten Schüler:innen verschiebt das Problem. Dieses Problem weist über die konkret vergangene Situation hinaus; S1 ermutigt S2 im Präsens dazu, altersgerechte Hilfestellungen einzusetzen. Die Szene lässt sich insgesamt als ein Relationieren von allgemeinen Ansprüchen an Unterricht mit der konkreten Unterrichtssituation beschreiben, die über zwei verschiedene Geschichten prozessiert.

Im S3-Fall wird eine Gegenerzählung zur Illustration eines Problems der Unterrichtsstunde eingesetzt, durch die die von der Referendarin S2 geleistete Problembestimmung umgedeutet wird. Die Fachleiterin bestätigt zwar, dass die von S2 angeführte Dimension der Fragetechnik verbesserungswürdig sei, bringt aber zugleich auch zum Ausdruck, dass das eigentliche Problem tiefer liege:

„S1: #00:21:37-3# Mmh beschreiben Sie doch nochmal was genau Sie da äh als störend empfunden haben (.) in der Impulssetzung
S2: #00:21:43-2# Ähm man kann ich hab mich versucht als ich diese (.) das hier noch aufgeschrieben hatte hab ich versucht mich an die Frage zu erinnern (.) aber ich hab (.) irgendeine sehr geschlossene Frage gestellt irgendwas mit ‚was ist denn' (.) oder ‚wie',
S1: #00:21:54-3# Mmmh
S2: #00:21:54-5# Also eigentlich nur ne W-Frage
S1: #00:21:56-2# Mmmh
S2: #00:21:56-9# Wo halt kein konkreter Operator drin war (.) und da haben sie @mich auch alle nur angeguckt@
S1: #00:22:01-1# @(.)@
S2: #00:22:01-4# @Und genickt und@ äh (.) äh (.) da hab ich aber auch im Effekt direkt gesagt ‚ja war ne blöde Frage' aber ich kann mich nicht mehr weißt dus noch?
S: #00:22:08-7# Ja ähm ‚ist dieser Bewegungsablauf jetzt sinnvoll?' (.)
S2: #00:22:12-0# Achso (.)
S: #00:22:12-3# Und dann hab
S2: #00:22:13-3# Ja @(.)@
S1: #00:22:14-5# @(.)@
S: #00:22:15-3# Genau darauf hattest dus gesagt aber, (.)
S2: #00:22:17-3# Okay ja
S1: #00:22:18-4# Genau aber genau an diesem Impuls würde ich gern nochmal die das jetzt aufhängen ‚ist dieser Bewegungsablauf sinnvoll' (1) klar kann man da nur ja oder nein antworten
S2: #00:22:26-8# Mmh
S1: #00:22:28-1# Aber in inwieweit ähm: (.) wollten Sie denn sichergehen ob eine Technik die ja schon als Technik (.) irgendwann mal entwickelt wurde weil sie die optimalste Technik is (.) äh (.) dann denn nochmal fragen ob die sinnvoll is
S2: #00:22:43-9# Äh ja @(.)@ das

S1: #00:22:44-8# @(also)@
S2: #00:22:45-5# Ich war da glaub ich schon ein Schritt weiter und das war ja in der in der ähm (.) Zwischenreflexion als ich das gesagt hab (.) ich glaub ich war da schon nen Schritt weiter so ‚achja das passt ja auch schon so ein bisschen zu dem was äh die Eingangs- die Problemfrage war' (.) und dahingehend dann schon aber das war auch irgendwie so dahin gesagt und irgendwie kaum richtig nachgedacht @(.)@
S1: #00:23:03-8# Ja also rein (.) ich sag mal von der Technik her Gesprächsform können Sie auf jeden Fall wesentlich (.) offener
S2: #00:23:08-9# Mmmh
S1: #00:23:09-0# Impulse stellen (.) das is aber jetzt nich so dramatisch das is wirklich (.) für den Ausbildungsstand heut total normal da möchte man einfach das abfragen (.) was äh (.) was man n- da in dieser in dieser Reflexion so auf den Teppich bringen will (.) ähm (.) vielleicht können Sie an in am Beispiel der Abschlussreflexion nochmal deutlich machen (.) an welcher Sch- Stelle Sie die Schüler noch mehr mit hätten ins Boot holen können (.) ohne zu sehr zentriert jetzt äh als (.) diese Gesprächsführung so zu initiieren
S2: #00:23:37-3# Mmmh ähm bei der (.) Bündelung das hat mir irgendwie nich so ganz gefallen (.) ich hab jetzt auch noch nich im Kopf wie ich das (.) anders machen könnte weil i- es war ja eigentlich nur ne Doppelung was wir gemacht haben wir haben das genannt (.) und ähm ich wollt das theoretisch eigentlich dann noch einmal von einer Person komplett gesagt haben aber (.) das hat jetzt auch n war jetzt nich so zielführend wie ichs mir gedacht hatte (.) ähm (1) aber ich hätt jetzt auch noch nicht irgendwie ne Alternative wie ich das (.) anders von denen machen lassen könnte (.)
S1: #00:24:07-0# Da haben Sie jetzt intuitiv schon genau das Richtige irgendwie gespürt dass Sie da ‚oh ist das jetzt doppelt gemoppelt oder was war da jetzt genau los'
S2: #00:24:13-1# Mmmh
S1: #00:24:13-4# Die Schüler habn (.) ähm (.) beschrieben also Sie haben nochmal gefragt ä- was optimal die Schüler habens dann nochmal in eigenen Worten versucht zu beschreiben (.) aber die hätten ja alle auch ihr eigenes Arbeitsblatt
S2: #00:24:24-2# Mmmh
S1: #00:24:24-7# Vor sich was ja individuell (.) is und äh (.) das spielte aber plötzlich keine Rolle mehr (.)" (S3-Fall).

Auf die Aufforderung von S1 hin, ihr eigenes Unwohlsein in Bezug auf ihre Gesprächsführung näher zu umreißen, beruft S2 sich darauf, dass die Frage, die sie gestellt habe, „sehr geschlossen[...]" gewesen sei. Durch den Rückbezug auf das historische Ich, das diese Frage gestellt hat, wird die Reflexionsform bemüht. Dadurch, dass diese Kategorisierung der eigenen Gesprächsführung auf die Aufforderung folgt, etwas Störendes zu beschreiben, wird deutlich, dass eine „sehr geschlossene Frage" als Problem gerahmt wird. Die angesetzten Beispiele werden durch die Schlussfolgerung „Also eigentlich nur ne W-Frage" gebündelt, wodurch die Kategorie der nicht wünschenswerten Frageformen expliziert wird. Das Problem wird in der Folgeäußerung „Wo halt kein konkreter Operator drin war" weiter spezifiziert, indem nicht nur die defizitäre Form der Frage, sondern auch das abwesende Wünschenswerte benannt wird. Das Verwenden eines konkreten Operators wird als Norm markiert, um die S2 weiß und zu der sie ihr Handeln relationieren kann. Gerade durch das vorangestellte „halt" wirkt dieses Benennen eines klar identifizierten Problems wenig engagiert. Der souveräne Duktus verändert sich im Fortgang der Ausführungen, die den Charakter einer Erzählung Erfahrungsqualität annehmen: Die Erzählung der Schüler:innenreaktion auf die geschlossene Frage „und da haben sie @mich auch alle nur angeguckt@" fällt durch das Auflachen ins Auge. Während das „auch" die Erzählung einer erwartungsgemäßen Konsequenz andeutet, wirkt das Auflachen wie ein Moment des Souveränitätsverlusts. In Form des Akkusativobjekts „mich" taucht hier die Reflexionsfigur auf. Diese nimmt nun einen ganz anderen Charakter an als in der vorab souverän präsentierten Identifika-

tion des Problems: Die Erfahrung der nicht anschlussfähigen Kommunikation hat etwas Prekäres inne, das durch das Auflachen betont wird. Zu einem Grad wird das vorgebrachte Problem in der Szene rationalisiert, indem es auf den klar umrissenen Aspekt der Fragetechnik ohne Operator zurückgeführt wird. Die Erfahrung scheint dabei allerdings in ihrer unangenehmen Qualität erneut aufgerufen zu werden und bricht in Form des Lachens in die Problembestimmung ein. Während diese Problembestimmung zunächst ein souveränes Reflexionssubjekt zulässt, scheint die Erfahrung, mit den Schüler:innen nicht anschlussfähig kommunizieren zu können, auf einer fundamentaleren Ebene prekär. Beide Ebenen bleiben auf eine Norm der Gesprächsführung bezogen.

S1 lässt die Problembestimmung von S2, die sich auf die Form der Frage beruft, nicht stehen. Stattdessen greift sie die Formulierung der Frage auf, um einen anderen Punkt zu kritisieren, was durch die Formulierung deutlich wird, dass sie an dieser Frage etwas „aufhängen" möchte. Der Ausdruck deutet an, dass ein Punkt in den Blick kommen soll, an dem ein größeres, allgemeineres Problem exemplifiziert werden kann. Die Problembestimmung der Referendarin, die sich auf die Fragetechnik ohne Operator begrenzt, wird damit als unstimmig gekennzeichnet. Damit kann hier von einer Gegenerzählung gesprochen werden, die das Problem umdeutet. Durch das „Aber" kommt ein Widerspruch zum Ausdruck, der nicht allein in der Form der Frage, sondern in ihrer grundlegenden Sinnhaftigkeit verortet wird. Die Form der von der Referendarin hier zunächst bemühten Reflexion, das eigene Verhalten mithilfe konkreter Normen als verbesserungswürdig zu kennzeichnen, erntet damit keine Ratifizierung von S1. Als prekär hingegen sei etwas anderes auszuweisen: die Konzeption der Unterrichtsstunde, in der die Schüler:innenreflexion nur eine bereits wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnis wiederholen kann.

In dem Versuch, die Frage nach dem Sinngehalt der Beurteilung einer sportwissenschaftlichen Erkenntnis durch die Schüler:innen zu beantworten, zeigt S2, diese Nachfrage von S1 nicht als rhetorisch verstanden zu haben. S1 schärft die Differenzierung der Problemebenen, indem sie das Problem der Fragetechnik als „nich so dramatisch" darstellt, sodass klar wird, dass das dramatische Problem von ihr an einer anderen Stelle verortet wird. Dieses benennt sie allerdings nicht direkt, sondern fragt S2, ob sie Möglichkeiten sehe, wie sie die Schüler:innen in der Abschlussreflexion „noch mehr mit hätte[...] ins Boot holen können". Damit zeigt sie S2, dass die Problembestimmung noch zu leisten ist. S2 beherzigt diesen Hinweis, indem sie sich von der Fokussierung auf die Fragetechnik löst. Sie konkretisiert ihre Negativeinschätzung als „Doppelung", die sie als „nich so zielführend" beurteilt. Indem sie ausdrückt, noch keine günstigere Handlungsalternative zeichnen zu können, antwortet sie auf die Frage von S1, wie sie die Schüler:innen stärker hätte involvieren können. Ungeachtet dieser Aufgabenstellung validiert S1 diese Aussage vehement durch den Anschluss „Da haben Sie jetzt intuitiv schon genau das Richtige irgendwie gespürt dass Sie da ‚oh ist das jetzt doppelt gemoppelt oder was war da jetzt genau los'". Die Dopplung, die Schüler:innen die bereits als optimal bekannte Technik noch einmal beschreiben zu lassen, rahmt sie damit als Kernproblem der Unterrichtsstunde, in der es zu einem Bruch gekommen sei: Das Arbeitsblatt der Schüler:innen, das als „individuell" qualifiziert wird, habe keine Beachtung mehr gefunden. Diese Nicht-Beachtung wird durch die Formulierung, dass das Arbeitsblatt „plötzlich keine Rolle mehr" gespielt habe, zum Ausdruck gebracht. Dieser dramatisch erzählte Wendepunkt illustriert den Bruch, der durch das „aber" unterstrichen wird. Das Kernproblem liegt der Umdeutung zufolge in der Vernachlässigung einer eigentlich schüler:innengerechten Anbahnung eines Zusammenhangs, die zugunsten der Präsentation wissenschaftlicher Wissensgehalte fallengelassen wurde. Die Umdeutung prozessiert über die Geschichte der im Prozess der Unterrichtsstunde vernachlässigten Schüler:innen-

ergebnisse. Ein Kriterium wird dabei nicht benannt, sondern über die Geschichte inszeniert. Die von S2 angeführte Norm, Fragen mit Operatoren zu stellen, wird dabei nicht negiert, sondern in der Bedeutung für die zurückliegende Situation relativiert. Die Umdeutung durch die Gegenerzählung betrifft also nicht die allgemeine Geltung einer vorgebrachten Norm, sondern ihre Relevanz für das Problem im zurückliegenden Unterrichtsgeschehen.
Eine dritte Szene, in der eine Gegenerzählung eingesetzt wird, stammt aus dem S5-Fall. Bei der Interpretation des Stundenendes kommt es bei beiden Sprechenden zu einer unterschiedlichen Auslegung der Norm eines schüler:innengerechten Unterrichts:

„S2: #00:36:29-8# Ja deswegen habe ich am Ende auch extra einmal gefragt ‚okay was bedeutet denn diese achtzig Prozent jetzt?' (da war ich dann einmal voll in Mathe drin)
S?: #00:36:35-6# {@(.)@}
S2: #00:36:35-8# {Aber irgendwie} fand ich das in dem Moment {für mich wichtig}
S1: #00:36:36-0# {Mhm}
S2: #00:36:37-6# Damit di:e (.) das verstehen;
S1: #00:36:39-4# {Mhm}
S2: #00:36:39-5# {Was} das da jetzt eigentlich, (.) (bedeutet).
S1: #00:36:41-5# (Ach) Sie haben sich auch ganz viel Gedanken
S?: #00:36:43-2# {((Räuspern))}
S1: #00:36:43-2# {Über dieses} Blatt gemacht das stimmt auch (.) aber ich glaube dass die an der Stelle (.) oder ich denke (nur) meine Tochter ist auch in der siebten Klasse, die waren wahrscheinlich auch ein bisschen überfordert; ne, weil sie (so dachten) eigentlich muss man ja mit denen das Blatt erstmal in Ruhe le:sen
S2: #00:36:53-5# Mhm
S1: #00:36:54-5# ‚Was müsst ihr denn da genau machen?' @(.)@
S?: #00:36:57-1# {((Atmen))}
S1: #00:36:57-1# {Ne, das kann man} äh glaube nicht erraten; in der siebten Klasse und dann schon gar nicht in so ner Lerngruppe, dass (die das mal eben so angucken)
S2: #00:37:01-5# Ja
S1: #00:37:02-9# (Die) haben natürlich alle ihr Tempo ne,
S?: #00:37:03-5# @(.)@
S1: #00:37:04-0# Sind dann so ‚(wua) was, was will die da jetzt von uns'" (S5-Fall).

S2 schildert ein Abbiegen in eine andere Fachlogik als für sich persönlich wichtig. Diese Relevantsetzung wird mit dem Anspruch verbunden, dass den Schüler:innen klar werde, was ein Ergebnis nun genau bedeute. In dieser Betonung wird die Reflexionsfigur durch den doppelten Selbstbezug „fand ich das in dem Moment {für mich wichtig}" aufgerufen. Damit wird eine hohe subjektive Relevanz zum Ausdruck gebracht. Durch das „{Aber irgendwie}" wird nahegelegt, dass die Äußerung einer Suchbewegung gleicht, die noch keine präzise identifizierte Idee darstellt. S2 rahmt das Bedürfnis, dass den Schüler:innen ein Zusammenhang einleuchten möge, als ein situativ aufkommendes, das „irgendwie" in dem Moment zentral geworden sei. Die Gerichtetheit des Anliegens, das S2 betont, wird durch den Finalsatz „[d]amit di:e (.) das verstehen;" eingeholt. Die Relevanz wird nicht als ein persönliches Faible für mathematische Zusammenhänge, sondern das Verständnis der Schüler:innen betreffend dargestellt. Indem S2 sich als Subjekt zeigt, dem das Verständnis der Schüler:innen ein zentrales Anliegen ist, markiert sie einen mit Unterrichtssituationen verbundenen Anspruch als einen persönlichen. Das Sprechen von S2 wirkt an dieser Stelle engagiert.
Hier hakt S1 ein und qualifiziert diese Reflexion. Die Motivation von S2 wird grundlegend als begrüßenswert ratifiziert und ihre Bemühungen hervorgehoben. Der Einsatz der Interjektion

„(Ach)“ mag als mitleidig gedeutet werden, was dazu passt, dass die Bemühungen von S2 laut S1 nicht in einer gänzlich stimmigen Konzeption mündeten. Das „aber“ zeigt ein Problem an, das über das, was als stimmig ratifiziert wird, hinausweist. Dieses wird darin verortet, dass das Anliegen, dass den Schüler:innen etwas klar werden könne, durch die Überforderung in der Aufgabenstellung bereits konterkariert worden sei. Diese Überforderung plausibilisiert S1 mit einem persönlichen Erfahrungshorizont, indem sie sich als Mutter einer Tochter im Alter der Lerngruppe ausweist. Dadurch beansprucht S1 ein Gefühl für die Art des Denkens von Kindern in dieser Altersgruppe. Diesem zufolge sei das Problem eine Überforderung gewesen, da es den Kindern an Hilfe gefehlt habe. Diese Hilfe wird durch die einer Perspektivfiktion nahekommende Aussage „weil sie (so dachten) eigentlich muss man ja mit denen das Blatt erstmal in Ruhe le:sen“ als von den Schüler:innen eingefordert ausgezeichnet. Diese Forderung wird in der Folgesequenz ohne Überleitung in eine Lehrendenäußerung umgewandelt, die ein Gerechtwerden der Schüler:innenansprüche nicht weiter beschreibt, sondern performativ vormacht. Die Folge des Ausbleibens der Hilfe wird durch die Perspektivfiktion der Schüler:innen „‚was will die da jetzt von uns‘“ illustriert. Der umdeutende Charakter der Szene zeigt sich darin, dass S1 das Problem nicht darin verortet, dass etwa ein einzelner Messwert von den Schüler:innen nicht verstanden worden sei, sondern dadurch, dass eine altersgemäße Hilfe bei der Herangehensweise an die Aufgaben zu leisten sei. Der allgemeine Anspruch dieser Forderung zeigt sich auch durch den Verweis darauf, dass die Aufgabe von den Schüler:innen nicht erraten werden könne. Bei der Beschreibung der Lerngruppe „(Die) die haben natürlich alle ihr Tempo ne“ wechselt S1 ins Präsens, sodass diese Aussage als allgemeingültig gerahmt wird.
Die als Gegenerzählung analysierten Szenen zeichnen sich dadurch aus, dass das Kernproblem durch die Reflexion der Auszubildenden als nicht getroffen markiert wird. Es kommt zu einer Inkongruenz zwischen der Interpretation der Auszubildenden und der Ausbildenden. In der Umdeutung des Problems zeigt die neu entworfene Erzählung mittelbar, von welchen Prämissen aus das Unterrichtsgeschehen zu betrachten ist. Dass diese Prämissen nicht nur für die historisch vergangenen Situationen relevant sind, zeigt sich auch darin, dass die Fachleiter:innen im S1- und S5-Fall ins Präsens wechseln, wenn sie eine allgemeine Maßgabe guten Unterrichts formulieren, die an dem exemplarischen Problem entwickelt wird.

6.3.4 Bündelung der Analyse des dialogisch organisierten Teils der Unterrichtsnachgespräche

Im dialogisch organisierten Teil des Unterrichtsnachgesprächs, der sich an den Reflexionsvortrag anschließt, wird Reflexion sowohl initiiert als auch unmittelbar qualifiziert. Dabei kommt es dazu, dass die Fachleiter:innen selbst vormachen, wie eine Reflexion aussehen kann: Die Reflexionsfigur wird nicht ausschließlich von den Referendar:innen mit dem Fokus auf ein historisches Ich als Handlungssubjekt realisiert, sondern auch von den Ausbildenden aus einer imaginierten Handelndenperspektive eingesetzt. In Passagen des gemeinsamen Argumentierens und Abwägens wie auch in Momenten des Einhakens, in denen die Deutung und Beurteilung des Zurückliegenden seitens der Referendar:innen als nicht überzeugend qualifiziert werden, wird die Handelndenperspektive nicht verlassen. Die Deutungen der zurückliegenden Situation werden aus einer Perspektive formuliert, die einem rein äußerlichen Beobachtenden nicht zugänglich ist. Die Umdeutungen, die die Ausbildenden in den Erzählungen vornehmen, zeigen den Referendar:innen, von wo aus sie ihr Handeln betrachten müssen. Dabei ist das Gerechtwerden gegenüber den Schüler:innen ein Zentralmotiv: Auch die Ausbildenden fingieren Aussagen aus einer fiktiven Schüler:innenperspektive und nutzen diese für ihre Argumentation, wie Unterricht zu gestalten sei. Eine auf fiktiven Elementen basierende Geschichte aus einer

Handelndenperspektive wird in den Unterrichtsnachgesprächen nicht als illegitim markiert, sondern ermutigt und weitererzählt.
Trotz der Nähe zu der Handlungssituation verweisen die Fachleiter:innen auf etwas Allgemeines, das über die konkrete besprochene Situation hinausgeht. Ein verallgemeinerbarer Gegenwarts- beziehungsweise Zukunftsbezug, der den besprochenen Situationen zukommt, korrespondiert mit dem Ausbildungssetting, in das die Gespräche eingelassen sind.

6.4 Zusammenfassung und Ausblick: Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens und engagierten Erzählens

Sowohl in den Reflexionsvorträgen als auch in den darauffolgenden Beratungsgesprächen sprechen die Gesprächsteilnehmenden aus einer Handelndenperspektive. Das trifft nicht nur auf die Referendar:innen zu, die in der zurückliegenden Unterrichtsstunde als pädagogisch Handelnde auftraten, sondern auch die Ausbildenden imaginieren Denk- und Handlungsweisen aus der Perspektive einer ersten Person, die für eine handlungspraktische Situation verantwortlich ist. Der Reflexionsgegenstand des zurückliegenden pädagogischen Handelns wird aus dieser Handelndenperspektive zum Thema. Von dieser Handelndenperspektive aus entwerfen die Referendar:innen Perspektivfiktionen, in denen sie die Gedanken der Schüler:innen als Reaktion auf das Unterrichtsgeschehen zitieren.[127] Die Ausbildenden knüpfen an diese Perspektivfiktionen an und entwerfen selbst welche. Über das zurückliegende Handeln wird die Frage nach dem zukünftigen gestellt, sodass der Rückbezug der Reflexion nicht ungebrochen bleibt. Die Referendar:innen sprechen über das Vergangene aus der Perspektive von gegenwärtig wie zukünftig verantwortlichen Handelnden, sodass der Vergangenheitsbezug nicht in sich abgeschlossen ist und über das konkret Geschehene hinausweist. Die Positionierung zur Angemessenheit des Handelns in den jeweiligen zurückliegenden Unterrichtssituationen fußt auf der Basis praktisch gültiger Normen, die als relevant gesetzte Gegenstands- und Sachansprüche Gestalt annehmen. Diese werden in ihrer Geltung nicht ausgesetzt oder problematisiert. Auf der Basis dieser Normen versuchen die Sprechenden, das zurückliegende Handeln angesichts möglicher Gegenargumente als vertretbar zu rahmen. Gerade wenn eine Anspruchsverfehlung thematisiert wird, sprechen die Referendar:innen in einer engagierten Weise und imaginieren ein zukünftiges ‚Bessermachen'.
Über die verschiedenen Modi hinweg ist zu resümieren, dass praktische pädagogische Reflexion auf der Grundlage der analysierten Szenen als eine deutende und wertende Verhältnissetzung zu dem zurückliegenden pädagogischen Handeln beschrieben werden kann, die von einer Handelndenperspektive ausgeht. Die Vertretbarkeit des Handelns wird vor dem Hintergrund geteilter Ansprüche befragt, sodass Reflexion auch als Moment des Sich-Verantwortens als Praktiker:in beschrieben werden kann.
Dabei ist zu beobachten, dass in drei der fünf analysierten Fälle passagenweise auch ein Reflexionssubjekt auftritt, das souverän und distanziert spricht. Im S1-Fall ist dies insbesondere zu Beginn des Reflexionsvortrags augenfällig – und mag mit der Adressierung des Referendars als „Profi" zusammenhängen, die der Fachleiter bei der Initiation des Reflexionsvortrags vornimmt. Im S3- und S5-Fall zeigt sich diese Souveränität in der anfänglichen Darlegung der Stundenkonzeption in einem nahezu schriftsprachlichen Duktus. Wenn die Referendar:innen allerdings Bezug auf das zurückliegende Handeln nehmen, verändert sich der Modus des Sprechens: Im

127 Auch Führer (2020) beobachtet in seiner Untersuchung zu Unterrichtsnachbesprechungen, dass die Reflektierenden mit „fiktive[n] Redewiedergaben" (ebd., S. 207) arbeiten. Er beschreibt diese Momente als Teil kommunikativer Verfahren, die Reflexion im Gespräch markieren.

S1-Fall beginnt ein involviertes Handlungssubjekt zu sprechen, während im S3-Fall die Erfolgsgeschichte durch eine erzählte Begegnungserfahrung unterbrochen wird. Auch im S5-Fall kippt dieser souveräne Duktus, da das Ringen um das Vermitteln des Gegenstands engagiert dargelegt wird. Ein engagiertes Sprechen ist in allen Fällen präsent.
Mit Blick auf die Frage, welche Textsorten in den Unterrichtsnachgesprächen bemüht werden, können insbesondere erzählerische und argumentative Passagen unterschieden werden. Erzählerische Passagen treten auf, wenn die Referendar:innen anführen, was in der zurückliegenden Unterrichtsstunde passiert ist, wobei sie diese Ereignisse deuten und in einen Zusammenhang bringen. Verwoben sind diese Passagen mit Äußerungen, in denen sich der Zeitbezug insofern ändert, als etwa Schlussfolgerungen aus dem Erzählten im Präsens gezogen werden oder eine vergangene Situation aus der gegenwärtigen Perspektive bewertet wird. Eine scharfe Trennung von ‚Ereignisrekapitulation' und Bewertung ist dabei künstlich, da die Perspektive, aus der erzählt wird, keine neutrale ist, sondern an eine von praktisch gültigen Normen durchdrungene Handelndenperspektive gebunden bleibt. Ein gemeinsames Motiv liegt in dem Anspruch, das zurückliegende Handeln als ein vertretbares zu konzipieren oder eine vertretbare Alternative zu zeichnen. Wenn ein Anspruch als verfehlt erzählt und keine Entprekarisierung vorgenommen wird, imaginieren die Referendar:innen fiktive beziehungsweise zukünftige Gegenentwürfe.
Das Reflexionssubjekt steht in einer engen Beziehung zum reflektierten Handlungssubjekt. Zu den zurückliegenden Erfahrungen als pädagogisches Handlungssubjekt setzt sich das Reflexionssubjekt erzählend und argumentierend ins Verhältnis. Diese Verhältnissetzung lässt sich zu zwei Modi verdichten, die ich im Folgenden als engagiertes Erzählen und als horizontgebundenes[128] Argumentieren bezeichne.[129] Diese Unterscheidung leistet eine Abstraktion der in den vorangegangenen Unterkapiteln herausgearbeiteten Modi.[130]
Die in Kapitel 6 vorgestellte Analyse der Einsätze der Reflexionsfigur nutze ich in den folgenden Kapiteln als Ausgangspunkt für eine Theoretisierung der Reflexionsmodi, die das Anliegen verfolgt, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren. Dafür folge ich zwei Theoretisierungsschneisen. Die erste beschreibt Reflexion als eine in pädagogischer Praxis situierte Argumentation, die die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns von verbindlichen Normen aus bearbeitet (Kapitel 7). Da diese Argumentation der Frage nach dem guten Handeln verschrieben ist, lässt sie sich als *practical reasoning*[131] beschreiben. Vor diesem Hintergrund deute ich den Modus des horizontgebundenen Argumentierens als Ausdruck einer

128 Die Auszeichnung ‚horizontgebunden' ist an Kunze (2016) angelehnt (vgl. ebd., S. 118) und bezeichnet das Argumentieren aus einer Handelndenperspektive. Inwiefern ich diesen Argumentationsmodus als Ausdruck des Initiiertseins in eine Praxistradition lese, wird in Kapitel 7 unter Bezug auf traditionstheoretische Motive begründet.

129 Dadurch, dass auch das Argumentieren als engagiert, sprich als interessiert und durch das Vorgebrachte berührt, bezeichnet werden kann, während auch das engagierte Erzählen an einen Horizont gebunden ist, ist die Unterscheidung der beiden textsortengebundenen Modi nicht trennscharf. Die Unterscheidung ist weniger als strikte Trennung von zwei empirisch unterscheidbaren Reflexionsvarianten zu verstehen, von denen immer nur eine realisiert sein könnte, sondern leistet vielmehr eine Betonung eines theoriefähigen Motivs, das in den zu entwerfenden Theoretisierungsschneisen ausgedeutet wird.

130 Die in den einzelnen Unterkapiteln herausgearbeiteten Modi sind auf einer konkreten Analyseebene verortet und beschreiben den Einsatz der Reflexionsfigur hinsichtlich der Form und Funktion in den jeweilig ausgewählten Szenen. Den Modusbegriff verwende ich darüber hinaus auf einer stärker abstrahierten Ebene, indem ich die feiner differenzierten Modi in die Grobunterscheidung von horizontgebundenem Argumentieren und engagiertem Erzählen einordne.

131 *Practical reasoning* als handlungsbezogenes Argumentieren fragt nach den Begründungen und Motiven des Handelns, die sich an die im Handeln verfolgten Ziele knüpfen (vgl. MacIntyre 1981/2011, S. 188 f.). Da Handlungen diese Ziele nicht notwendigerweise ersichtlich machen, gehört eine Begründungspraxis zu der Frage nach gutem Handeln, die in der Praxistradition verhandelt wird.

Handelndenperspektive auf handlungspraktische Probleme, die vor dem Horizont der Praxistradition Gestalt annehmen. Die zweite Schneise bringt den Modus des engagierten Erzählens der Referendar:innen mit alteritätstheoretischen Motiven in Verbindung (Kapitel 8) und schlägt vor, Reflexion als Antwort auf den Anspruch eines pädagogisch überantworteten Anderen zu lesen. Diese beiden Theoretisierungsschneisen antworten auf die in Kapitel 4 formulierten Probleme, dass ein Reflexionsideal gemäß der Norm der objektivierenden Distanzierung für den handlungspraktischen Kontext einerseits und für den Reflexionsgegenstand pädagogischen Handelns andererseits unsensibel ist. In beiden Schneisen suche ich Antworten auf die Frage, inwiefern die fokussierten Reflexionsmodi zu dem Anspruch relationiert werden können, die Bestimmung der Angemessenheit pädagogischen Handelns zu veruneindeutigen.

7 Theoretisierungsschneise I: Praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens

Die abstrahierten Reflexionsmodi des horizontgebundenen Argumentierens und engagierten Erzählens liegen quer zu dem im Lehrer:innenbildungsdiskurs vorgebrachten Anspruch, dass Reflexion eine Überschreitung der Handelndenperspektive leisten soll. Durch diese Überschreitung könnten praktische Geltungen hinterfragt und kritisch in den Blick genommen werden. Die darin aufgerufene Distanzierung ist kennzeichnend für den Reflexionsbegriff, der im Lehrer:innenbildungsdiskurs mit dem Anspruch verbunden wird, dass Reflexion als Gegenpart zur Routine die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns öffnen könne. Inwiefern die zu beleuchtenden Reflexionsmodi mit der Norm der objektivierenden Distanzierung brechen, aber dennoch mit diesem Anspruch in Verbindung gebracht werden können, ist im Folgenden zu überlegen.

In diesem Kapitel beleuchte ich praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens. Der Fokus liegt dabei auf der Bedeutung des handlungspraktischen Kontexts für den Modus der Reflexion, die ich vor dem Hintergrund der Annahme, dass praktische Situierung bedeutsam für die Art und Weise, wie reflektiert werden kann, selbst als ‚praktisch' auszeichne. Der Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens bearbeitet die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns aus einer Handelndenperspektive. Dass das Überschreiten dieser Handelndenperspektive eine Prämisse für Reflexion darstellt, wie es durch die Norm der objektivierenden Distanzierung kommuniziert wird, klammere ich in dieser Lesart ein. Stattdessen lese ich das Involviertsein in Praxiszusammenhänge und eine mit diesen einhergehende Normativität selbst als Ausgangspunkt für eine Praxisreflexion, die dem Anspruch der Veruneindeutigung der Angemessenheit pädagogischen Handelns Rechnung trägt. Durch diese bleibt Reflexion als Distanzierungsbewegung vom fraglos Gültigen beschreibbar, wobei diese Distanzierung nicht von einer außenstehenden Beobachtendenperspektive ausgeht und nicht als objektivierend ausgezeichnet werden kann.

Um einen Modus von Reflexion zu konturieren, der von einer Handelndenperspektive ausgeht, stütze ich mich auf traditionstheoretische Gehalte und daran angeknüpfte Überlegungen zu einem aristotelischen Praxisbegriff. Auf der Grundlage dieses Praxisbegriffs kann eine in praktischen Argumentationskontexten situierte Reflexion nicht auf eine Bewältigungslogik reduziert werden. Vor dem Hintergrund der Überlegung, dass praktische Reflexion vom Horizont [132] der Praxistradition ausgeht und vor diesem Horizont Konflikte bearbeitet, bezeichne ich den fokussierten Reflexionsmodus als horizontgebundenes Argumentieren.[133] Diesen Reflexions-

132 Dass der Horizontbegriff hier im Singular genutzt wird, mag irritieren, da gerade in einer traditionstheoretischen Perspektive die widerstreitende Einbindung von Praxen in verschiedene Horizonte betont wird (vgl. Hans & Thiel 2020, S. 148). Dieser Widerstreit könnte gerade für pädagogische Praxis aufgrund ihrer Multireferentialität (vgl. Thompson 2021, S. 29) besonders herausgearbeitet werden. Da aber der Horizontbegriff selbst bereits diesen Widerstreit fasst und nicht als Suggestion einer Einhelligkeit zu lesen ist, verwende ich ihn im Singular. Dieser Singular soll einholen, dass ein an pädagogische Praxis geknüpfter Horizont vielstimmig strukturiert ist.

133 Man könnte einwenden, dass gewissermaßen jedwedes Sprechen horizontgebunden ist und die Auszeichnung daher verlustfrei gestrichen werden könnte. Im Kontext der zu entwickelnden Argumentation soll diese Auszeichnung darauf hinweisen, dass die Reflexionssubjekte ihren Sprechendenstandort als verantwortliche Praktiker:innen und die damit einhergehende Einlassung in eine praktische Normativität nicht verlassen. Während das Transzendieren praktischer Geltungen als Qualitätsmerkmal von Reflexion gemäß der Norm der objektivierenden Distanzierung betrachtet wird, eröffnet Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens eine andere Spielart von Distanz, die nicht über das Kontingentsetzen von praktischen Normen, sondern über ihre Verhandlung prozessiert.

modus betrachte ich als sensibel für den Praxiskontext, da er handlungspraktische Probleme vor einem normativen Horizont perspektiviert. Diese Probleme werden dabei nicht aufgelöst oder banalisiert, sodass die Begründbarkeit und Vertretbarkeit des Handelns umstritten bleibt. Aus traditionstheoretischer Perspektive ist gerade die Horizontgebundenheit der Reflexion konstitutiv dafür, die Tragweite der Konflikte in einem kontextspezifischen Anspruchsfeld[134] zu erfassen. Damit kommt dem Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens keine schließende oder komplexitätsreduzierende Funktion zu. Die „polytelische Struktur" (Neuweg 2021, S. 462) des Lehrer:innenhandeln vereitelt eine einhellige Rechtfertigungslogik anhand einer fraglos gültigen Maßgabe. Um das zu plausibilisieren, nehme ich im Folgenden in Kapitel 6 analysierte Szenen erneut in den Blick, in denen die Frage nach der Angemessenheit des zurückliegenden Handelns argumentativ bearbeitet wird (7.1). Anschließend relationiere ich den beschriebenen Reflexionsmodus mit dem Reflexionsverständnis im Lehrer:innenbildungsdiskurs (7.2), um daraufhin Dimensionen des horizontgebundenen Argumentierens als praktischen Reflexionsmodus zu bündeln, der in einer anderen Form zur reflektierten Praxis in Distanz tritt, als die Norm der objektivierenden Distanzierung es vorgeben würde (7.3).

7.1 Praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens als *practical reasoning*

Eine Praxistradition steht für bestimmte Wertdimensionen ein, die mit den kontextspezifischen Ansprüchen des Lebensbereichs verwoben sind, den sie bearbeitet. Praxis wird damit zu einer ethischen Größe, der eine eigene Normativität im Sinne einer Ansprüchlichkeit zukommt, die sich nicht in Regelhaftigkeit erschöpft. In diesem ethischen Charakter knüpft ein traditionstheoretisches Praxisverständnis an einen aristotelischen Praxisbegriff an. Praxis als „action that is *morally-committed, and oriented and informed by traditions in a field*" (Kemmis & Smith 2008, S. 4, Herv. im Orig.) ist im aristotelischen Sinne eine inhärent normative Kategorie. Das, was eine Praxis als gut auszeichnet, ist weder ihre Effizienz für die Erreichung eines äußeren Zwecks, noch ihre Konformität zu Praxiskonventionen. Ziele und Mittel lassen sich gemäß einem aristotelischen Praxisbegriff nicht voneinander trennen (vgl. Benner & Brüggen 2011, S. 162). Die Frage nach dem guten Handeln stellt sich daher sowohl auf der Ebene der Ziele als auch der Mittel (vgl. Aristoteles 2001/2007, S. 241; vgl. hierzu auch Biesta 2013a, S. 133 f.). Praxis muss sich also zu ihren eigenen Zielen verhalten. Diese Verhältnissetzung hat als Selbstthematisierung zum einen eine subjektive Ebene, auf der Praktiker:innen ihr eigenes Handeln zum Gegenstand machen. Traditionstheoretisch betrachtet ist diese Ebene zugleich immer an etwas Kollektives gebunden, da die Verhältnissetzung von dem Horizont der Praxistradition vermittelt wird, von dem das Verständnis des eigenen Handelns ausgeht (vgl. hierzu Kemmis 2012, S. 896). In diesem Horizont der Praxistradition sind Wertdimensionen und mit diesen verknüpfte Normen verankert, die mit den Ansprüchen der Praxis verbunden sind.[135] Diese stellen kein statisches Regelsystem dar, sondern bilden einen Rahmen für die Verhältnissetzung zu Anspruchskon-

134 Den Begriff nutze ich in Anlehnung an Waldenfels (1995), der damit eine alteritätstheoretisch begründete Pluralität von Anderenansprüchen bezeichnet (vgl. ebd., S. 318). Diese Begriffsfüllung wird in Kapitel 8 relevant. Hier bezeichne ich mit dem Begriff des Anspruchsfelds (vgl. ebd.) zunächst die Mehrdimensionalität der Ansprüche, die pädagogischem Handeln zukommt.

135 Unter Normen verstehe ich sowohl niedrigschwellig ‚Regeln' des in einem Kontext eingepassten Handelns als auch eine mit den Wertdimensionen der Praxistradition verbundene Größe. Dadurch, dass Normen also nicht nur die Regelhaftigkeit einer Praxis, sondern auch ihre Ansprüchlichkeit berühren können, können Normen mit Wertdimensionen verbunden sein, denen die Praktiker:innen durch die Initiation in den Horizont der Praxistradition verschrieben sind.

flikten (vgl. Thiel, Küper & Bellmann 2021, S. 107). Diese Verhältnissetzung, in der Praxis sich von ihrem eigenen Horizont reflektiert, schreibt Praxis eine Kontingenz ein, die nicht nur ein zufälliges Anders-geworden-Sein kennzeichnet, sondern ein Neu-beginnen-Können einschließt (vgl. Hetzel 2015, S. 110). Diese Kontingenz ist an die Reflexivität von Praxis gebunden.
Eine Füllung des Reflexionsbegriffs im deutschsprachigen Lehrer:innenbildungsdiskurs, die auf einen aristotelischen Praxisbegriff rekurriert, stammt von Katharina Rosenberger (2021): Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten sei nicht allein auf ein theoriegeleitetes Durchdringen von Situationen, sondern zugleich auf das Lösen praktisch-ethischer Handlungsprobleme gerichtet (vgl. ebd., S. 51). Praktischer Reflexion wird dabei trotz der Gerichtetheit auf handlungspraktische Probleme ein analytischer Charakter zugesprochen. Dies hängt mit dem angelegten aristotelischen Praxisbegriff zusammen, der eine praktische Klugheit – *phronesis* – mit einer Sensibilität für die ethische Dimension praktischer Herausforderungen einholt (vgl. ebd., S. 50 f.). Diese praktische Klugheit gehe weder in einer praktischen Bewältigungslogik noch in einer theoretisierenden Überschreitung der Praxis auf.
Diese Figur bietet in Verbindung mit traditionstheoretischen Motiven eine Interpretationsfolie, vor der praktische Reflexion nicht bloß im Rahmen einer Bewältigungslogik, sondern als Verhältnissetzung zum eigenen Handeln verstanden werden kann. Der Horizont der Praxistradition stiftet die Rationalität, vor dem die Praktiker:innen handeln, ihr Handeln verstehen und dessen Legitimität diskutieren. In den Unterrichtsnachgesprächen müssen die Referendar:innen ihr zurückliegendes Handeln vor anderen Praxisvertreter:innen verantworten. Dieses Verantworten setzt geteilte Normen voraus. Die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns wird bearbeitet, da zur Debatte steht, was in einer zurückliegenden Situation hätte getan werden sollen, in der verschiedene und möglicherweise gegensinnige Ansprüche zu bearbeiten sind: Die antinomische Struktur pädagogischen Handelns als „multireferentielle Angelegenheit“ (Thompson 2021, S. 29) zeigt sich darin, dass pädagogische Praxis gleichzeitig verschiedenen und teilweise entgegengesetzten Zielen verschrieben ist (vgl. Neuweg 2021, S. 462). Die zahlreichen, in sich widersprüchlichen Anforderungen an Lehrer:innenhandeln seien reflexiv zu bearbeiten (vgl. Herzmann 2001, S. 39; Helsper 1996/2017, S. 569; Dirks 1999, S. 38). Da die Begründbarkeit des zurückliegenden wie zukünftigen Handelns Gegenstand der Unterrichtsnachgespräche ist, kann Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens als Beispiel für *pracitical reasoning* bezeichnet werden. *Practical reasoning* bezeichnet eine Argumentation, die nach dem guten Handeln fragt. Da professionelles Handeln aufgrund der weitreichenden Folgen für die Klient:innen begründungsbedürftig ist und mit einem an die Nicht-Standardisierbarkeit von Fällen geknüpften Handlungsspielraum einhergeht, erklären Anders Molander, Harald Grimen und Erik Eriksen (2012) *practical reasoning* zum Herzstück professioneller Verantwortlichkeit: “the core of accountability is good reasons” (ebd., S. 220).[136]
Professionelle seien in der Pflicht, über ihre Entscheidungen Rechenschaft geben zu können. Die Entscheidungsgewalt, die Professionellen obliegt, geht mit der Verpflichtung einher, gute Gründe für das eigene Handeln anführen zu können. Diese Gründe werden von einem persönlichen Empfinden abgegrenzt:

136 Die Autoren lösen den Begriff *accountability* aus seiner üblichen Bedeutung im Steuerungsdiskurs. Um etwaigen Verwirrungen aufgrund dieser Begriffsverwendung zu vermeiden, nutze ich hier den Begriff ‚Verantwortlichkeit‘ und nicht ‚Verantwortung‘, um die Differenz zwischen *accountability* und *responsibility* nicht einzuebnen (vgl. hierzu Biesta 2010a). Dennoch sehe ich die Rechenschaftspflicht von Pädagog:innen – beziehungsweise das Rechtfertigungsproblem pädagogischer Praxis – mit einem ethisch konnotierten Verantwortungsbegriff verknüpft, der auch in Kontexten von *practical reasoning* von Bedeutung ist (vgl. Sayer 2011).

> „‚Best judgment‘ is an argumentative concept. One judgment is better than another one if it is supported by better arguments. ‚This is X’s best judgment‘ does not mean ‚This is what X likes best,‘ but ‚This is what X believes is supported by the best arguments.‘ When someone is entrusted with discretion, good arguments are what are expected from her, even if discretionary reasoning is practiced in situations of indeterminacy“ (ebd., S. 219).

Das, was als gutes Handeln gelten kann, ist also zum einen durch einen argumentativen Raum mit übersubjektiven Geltungen vorstrukturiert. Subjektives Belieben kann gutes Handeln nicht argumentativ fundieren (vgl. hierzu auch MacInytre 1998, S. 126). Zum anderen stellt dieser argumentative Raum, innerhalb dessen über die Legitimität des Handelns zu befinden ist, auch einen Spielraum dar, in dem die Gewichtung von Begründungen und ihre Auslegung für Situationen immer neu hervorzubringen ist. Diese Notwendigkeit zeigt sich darin, dass plausible Begründungen nicht als eindeutiges Ableitungsprodukt von Regeln beschrieben werden können:

> „Discretionary reasoning is *practical reasoning with weak warrants* or rules of inference. The force of a strong warrant approaches the force of a rule of deduction in logic. A weak warrant only mentions issues which ought to be considered in the process of reasoning“ (vgl. Molander, Grimen & Erikson 2012, S. 219, Herv. im Orig.).

Durch die abgewiesene Deduktionslogik zwischen Regel- oder Theoriewissen und pädagogischen Handlungsentscheidungen können die jeweils hervorgebrachten Argumente nur auf Begründungen („*weak warrants*“, ebd., Herv. im Orig.) rekurrieren. Im Gegensatz zu „strong warrant[s]“ (ebd.) wird hier also keine starke Deduktionslogik, sondern ein Anführen von Argumenten beschrieben, die bedenkenswert sind, aber nicht zwangsläufig eine bestimmte Handlungsalternative nahelegen. Diese Argumentationsstruktur korrespondiert mit dem Gedanken, dass die Praxis, in deren Kontext das Handeln begründungsbedürftig wird, nicht auf einen klar definierten Zweck hinausläuft, sondern in ihren Begründungen die Zieldimensionen mit hervorbringen muss. Ein deduktiver Argumentationsmodus könnte dieser Struktur nicht gerecht werden.
Vor diesem Praxisverständnis und dem daran geknüpften argumentationstheoretischen Hintergrund werden im Folgenden Beispielszenen aus den Unterrichtsnachgesprächen betrachtet, die für den Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens aufschlussreich sind. Von besonderem Interesse ist dabei, wie Normreferenzen (7.1.1) und Wissensbezüge (7.1.2). eingesetzt werden, um das zurückliegende Handeln zu verantworten, um von dort aus zu plausibilisieren, dass praktische pädagogische Reflexion als Umgang mit konfliktären Ansprüchen gelesen werden kann, der eine Distanzierung erfordert, in die zugleich ein Involviertsein in eine praxisinhärente Normativität eingelassen ist (7.1.3).

7.1.1 Auslegungsbedürftige Normreferenzen

Die Rechenschaftspflicht Professioneller macht hinsichtlich der Frage danach, worum es bei schulpraktischer Reflexion geht, ein hilfreiches Angebot. In Unterrichtsnachgesprächen im Referendariat wird das Begründen von Handlungsentscheidungen geübt. Die Referendar:innen werden in den Unterrichtsnachgesprächen dazu aufgefordert, sich zu ihrem eigenen Handeln zu positionieren. Diese Positionierung wird im Gespräch auf ihre Plausibilität hin geprüft, sodass deutlich wird, dass sie nicht unverbindlich ist, sondern als Indiz für ein Verständnis für angemessenes pädagogisches Handeln gilt. Das Verantworten und Rechtfertigen des zurückliegenden Handelns gelingt nicht immer: Gerade Grenzmomente, in denen eine Argumentation von den Zuhörenden keine Billigung erfährt, lassen auf Ansprüche schließen, die an praktische

Reflexion gestellt werden. Dies trifft auf Positiv- wie Defizitausweisungen zu. Die Ausbildenden haken ein, wenn die angeführten Begründungen und darin eingelagerten Normreferenzen nicht überzeugen. Dabei geht es weniger darum, eine aufgerufene Norm hinsichtlich ihrer generellen Angemessenheit infrage zu stellen, sondern eher darum, dass die Verknüpfung von Norm und Situation kritisiert und umgedeutet wird. In Unterkapitel 6.3 wurden ein ‚Modus des Vormachens' und ein ‚Modus der Gegenerzählung' vorgestellt, in denen die Argumentation der Auszubildenden durch die Ausbildenden als zu oberflächlich markiert und eine Gegendeutung entfaltet wird. Wie diese Argumentationen und Begründungen strukturiert sind, wie Normen ins Spiel kommen und inwiefern diese eine Öffnung oder Schließung der Frage nach der Angemessenheit bewirken, soll in diesem Unterkapitel beleuchtet werden.
In der folgenden Szene aus dem S1-Fall wird die Begründung des Referendars, warum ein Aspekt der zurückliegenden Unterrichtsstunde gelungen sei, durch den Fachleiter nachgeschärft:

„S2: #00:12:29-2# Genau. ich würd anfangen mit dem Material, ähm (.) einfach die Originale das is glaub ich ne motivierende Sache und das hat man auch an den (.) Jungs vorne gesehen die waren da richtig drin. ähm das hat die auf jeden Fall motiviert. alle (.) wahrscheinlich nicht @aber@
S1: #00:12:43-4# @(.)@
S2: #00:12:44-0# Ne, das
S3: #00:12:44-9# Seh ich genauso
S2: #00:12:45-5# Äh ich hab auch die Differenzierungsangebote direkt mit reingepackt. weil (.) als sie diese (.) Texte dann hatten; hatte keiner mehr ne Frage zu dem Text. also das zeigt mir dann ‚okay das war anscheinend (.) also die Übersetzung von mir dann (.) war dann anscheinend so passend {für die Schüler'}
S1: #00:13:02-6# {Mhm}
[…]
S1: #00:13:33-0# Herr S2 Sie haben die Materialauswahl angesprochen; und das auch mit dem Begriff der Motivation verbunden; das hab ich auch gemacht; also aus meiner Sicht ist das (.) äh den beiden Punkten äh geschuldet dass es einmal auch wirklich Originalquellen sind; die jetzt hier ja auch so in ihrem historischen Erscheinungsbild dargeboten werden; nach ner Archivrecherche; und das hat was mit Stadtgeschichte zu tun. also mit der mit dem Lebensraum der Schülerinnen und Schüler selbst. und das beides führt glaub ich zu ner hohen Motivation; ich hab das aber auch nochmal so mit dem Oberbegriff der Fachlichkeit versehen; weil (.) ähm das ja schon auch etwas ist was jetzt so im konventionellen Geschichtsunterricht selten stattfindet; dass man (.) äh also wirklich mal die Quellen in einer Origina::lgesta::lt und dann auch wirklich so nach Maßgabe der historischen Methode (.) ganz ganz analytisch einmal durchgeht. und das äh find ich is n Pluspunkt in dieser Stunde als Geschichtsstunde. dass sie Fachmethoden bemühen; und auch mal wirklich die Schüler mit Materialien arbeiten dürfen (.) das braucht natürlich Hilfen; die aber wirklich so in der Werkstatt des Historikers ja auch ne Rolle spielen würden. das äh finde ich ist n großer Pluspunkt; und da sticht die Stunde ja eindeutig raus aus (1) aus dem (.) ich sag jetzt mal aus dem ganz konventionellen Klassenzimmerunterricht. der mit abgetippten Schulbuch- {Sachen arbeitet}" (S1-Fall).

Auch wenn die „Materialauswahl" von Auszubildendem und Ausbildendem gleichermaßen als gelungen beurteilt wird, besteht die von dem Referendar vorgebrachte Begründung, warum sie gelungen war, vor dem Fachleiter nicht. S2 benennt zwei Argumente für die Billigung seiner Materialauswahl; erstens die Motivation der Schüler:innen und zweitens den adressat:innengerechten Schwierigkeitsgrad. Warum diese Eigenschaften von Unterrichtsmaterial als wünschenswert gelten, wird nicht eigens begründet. Dass das Material im Anspruch adäquat für die Schüler:innen war, verknüpft der Referendar mit der Beobachtung, dass es keine Fragen mehr zum Text gegeben habe. Hier nutzt er also eine beobachtbare Tatsache als Indiz für die Passung von Material und Schüler:innenhorizont. Der Ausdruck „anscheinend" verdeutlicht

diese Orientierung, die zwar keine Gewissheit, aber doch einen Hinweis bieten kann. Dieser ist intersubjektiv wahrnehmbar, sodass aus einer äußerlich beobachtbaren Gegebenheit ein Qualitätsmerkmal des Materials abgeleitet wird.
In der Anschlusssequenz validiert der Fachleiter die Aussagen des Referendars und führt zwei Begründungen dafür an, warum das Material motivierend war. Die Norm, dass Material motivierend sein soll, wird damit von beiden Sprechenden geteilt. Die Frage danach, warum diese Norm als erfüllt anzusehen ist, wird unterschiedlich beantwortet. Während der Referendar anhand eines Beobachtungsaspekts das zurückliegende ‚Funktionieren' des motivierenden Effekts referiert, setzt der Fachleiter bei dem nicht beobachtbaren Aspekt an, dass die Motivation mit dem Material selbst zusammenhänge: Das Material berühre den Lebensraum der Schüler:innen. Diese Vertiefung wirkt wie eine Validierung mit einer gleichzeitigen Korrektur, da die Begründung der Zuschreibung ‚motivierend' von einer Beobachtungslogik weggelenkt wird. Deutlicher noch wird das korrigierende Element des Sprechaktes dadurch, dass das Argument der Fachlichkeit mit der adversativen Konjunktion „aber" aufgerufen wird, die einen Widerspruch andeutet. Dieser Widerspruch ist insofern augenfällig, als an das „aber" mit dem Begriff der „Fachlichkeit" ein weiterer Positivaspekt der Unterrichtsstunde angefügt wird. Dieser stellt also keine bloß additiv angeführte Ergänzung dar. Würde es in dieser Szene nur darum gehen, die Unterrichtsstunde zu loben, wäre ein additives Anführen des Positivaspekts naheliegend. Da dies nicht der Fall ist, wirkt das Aufrufen der „Fachlichkeit" wie ein Einspruch gegen eine fehlende Begründungsebene. Der Fachleiter macht vor, wie das erst von ihm angeführte Argument der Fachlichkeit auf die gesehene Unterrichtsstunde bezogen werden kann. Die „Stunde als Geschichtsstunde" zeichne aus, dass in ihr „Fachmethoden" eingesetzt worden seien. Die Norm der „Fachlichkeit" wird mit dem Verweis auf Quellenarbeit mit einer für die Bezugsdisziplin charakteristischen Arbeitsweise verknüpft. Dieser Fach- oder Sachanspruch, der sich auf die Angemessenheit der Unterrichtsgestaltung hinsichtlich der Fachkultur bezieht, wird seitens des Referendars nicht aufgerufen, der in seiner Argumentation bei der Passung des Materials zu den Schüler:innen bleibt und damit den Anspruch der letzteren zentral stellt.
In den Ausführungen des Referendars und des Fachleiters lassen sich verschiedene Argumentationstiefen unterscheiden. Der Fachleiter deutet die genannten Normen für die konkrete Situation aus, während die Ausführungen des Referendars einen stärker additiven Charakter haben. In der Argumentation des Fachleiters scheint es weniger darum zu gehen, ob ein Effekt der gut begründeten Materialauswahl beobachtbar gewesen ist, wie der Referendar es durch das „anscheinend" andeutet, sondern darum, die Begründung des Angemessenheitsurteils hinsichtlich verschiedener Anspruchsdimensionen zu vertiefen. Die Normreferenzen werden dafür nicht nur als Garanten oder Handlungsverbote eingesetzt, sondern in die Argumentation eingewoben, die auf die Zielperspektive eines für Schüler:innen ansprechenden und zugleich gegenstandsangemessenen Unterrichts gerichtet ist. Dieser Argumentationsmodus erhält seine Tiefe nicht über externe Wissensbezüge oder über eine grundlegende Kritik an den angeführten Normen, sondern gerade durch die komplexe Vernetzung der praktischen Ansprüche in einem spezifischen Fachkontext.
Ein zweites Beispiel dafür, dass der Fachleiter erläuternd an die Argumentation des Referendars anschließt und damit eine Auslegung der angeführten Nomen vormacht, stammt ebenfalls aus dem S1-Fall. Der Referendar führt zunächst die Vorteile eines methodischen Vorgehens aus, die auf der Ebene einer Schüler:innenorientierung verortet werden können. Eine angeführte Gegennorm, die die Gegenstandsangemessenheit betrifft, führt zur Verwerfung des Vorgehens, die im Dialog weiter begründet wird:

„S2: #00:32:45-7# Weil meine Vorüberlegung war nämlich im Endeffekt; also beziehungsweise am Anfang; ä::hm (1) ne Partnerarbeit zu machen,
S1: #00:32:51-5# Mhm
S2: #00:32:52-0# In der die so ne Art Interview entwerfen. i::n dem sich von Galen rechtfertigen soll.
S1: #00:32:56-1# Mhm
S2: #00:32:56-7# Das war nämlich mein eigentlicher Plan.
S1: #00:32:58-0# Ja,
S2: #00:32:58-7# Das war mir dann zu weit weg von der Quelle.
S1: #00:33:00-2# Ja,
S2: #00:33:01-3# Das wär aber (.) also das wär jetzt so nen Impuls von mir sozusagen (1) mhm oder ne Idee gewesen wie mans hätte o- offener machen können,
S1: #00:33:08-2# Mhm
S2: #00:33:08-7# Gleichzeitig (.) hätten alle was vortragen können
S1: #00:33:10-8# {Ja}
S2: #00:33:11-1# {Weil die ham} ja was getan. das heißt ich hätte theoretisch jeden rauspicken können;
S1: #00:33:14-1# {Gut.}
S2: #00:33:14-5# {In dem Moment.} und sagen ‚hier.' und daran hätte man dann arbeiten können
S1: #00:33:18-4# Ja.
S2: #00:33:18-6# Ähm (.) genau das war so die etwas (.) offenere Variante,
S1: #00:33:22-4# Ja,
S2: #00:33:22-8# Äh genau wo man das beides mit hätte verknüpfen können; mmh (.) wie gesagt weils zu weit von der Quelle weg war; und nach so n bisschen Gesprächen mit Kollegen; ähm haben die gesagt ‚das ist se:hr (.) du weißt nicht was kommt. mach das nich.' @so ungefähr@
S1: #00:33:37-4# Ja. es es setzt eben tatsächlich nochmal ne ne Transferleistung ähm voraus; und es ist vielleicht auch historisch gar nicht (.) also fachlich nicht ganz ungefährlich weil Sie natürlich dann mit dem Interview (.) auch ein Format bemühen; das jetzt so zeitgenössisch gar keine Rolle gespielt hat.
S2: #00:33:49-9# Mhm
S1: #00:33:50-8# Also da kann man ja auch dann schnell in so ne (.) in so ne Falle laufen dass es ahistorisch wird. also von Galen gibt n Interview, das würde ihm ja, (.) als absolutistischen Herrscher, und als der sollte er ja erkennbar werden laut Zielsetzung. ähm (.) in dieser Rolle ja gar nich ähm jetzt äh entsprechen; aber ich geb Ihnen Recht. also ich glaub die Überlegung ist insofern tragfähig; weil sie auf jeden Fall erstmal (.) ne Handlungsorientierung hätten die alle Schüler verwickelt, in den Arbeitsprozess" (S1-Fall).

Der „eigentliche[…] Plan", die Schüler:innen ein Interview verfassen zu lassen, wird durch die Konzession verworfen, dass dies dem Referendar „zu weit weg von der Quelle" gewesen sei. Trotz dieser Entscheidung gegen das Interview werden zahlreiche Vorteile angeführt, die dieses geboten hätte: Alle Schüler:innen hätten aktiv ein Produkt hergestellt und das Arbeiten wäre „offener" gewesen. Das Problem der fehlenden Quellennähe wird aber so stark gewichtet, dass die darüber hinaus referierten Vorteile nicht ausreichen, um das Vorgehen via Interviews zu legitimieren. Der Aspekt der Quellennähe eröffnet eine Gegenstandsreferenz, die dem Verfassen von Interwiews entgegensteht, das als schüler:innenorientiert dargestellt wird. Dadurch, dass auch das nicht-verwirklichte Vorgehen in den hypothetischen Vorteilen dargelegt wird, zeigt sich, dass nicht nur das verwirklichte, sondern auch das mögliche Handeln einen legitimen Raum in Unterrichtsnachgesprächen hat. Das Abwägen von Handlungsmöglichkeiten in ihren Vor- und Nachteilen führt ein Gespür für die Ansprüche der Situation vor. Der Referendar bearbeitet die Frage, welche Norm vor der anderen Vorrang hat – die Gegenstandsangemessenheit oder die Schüler:innenorientierung. Die stärkere Gewichtung der Gegenstandsangemes-

senheit wird nicht nur mit dem Verweis auf die Norm der Quellennähe, sondern auch mit dem Rat erfahrener Kolleg:innen begründet. Der Kolleg:innenrat „du weißt nicht was kommt'" verweist auf eine untragbare Unsicherheit. Diese könnte gerade im Kontext einer Prüfungssituation prekär sein (vgl. hierzu auch Küper & Thiel 2020, S. 139 f.).
An dieser Stelle, an der prüfungsstrategische Begründungsmotive aufscheinen, rahmt der Fachleiter die Ablehnung des Alternativentwurfs als didaktisch begründet, indem er den Methodeneinsatz mit dem Anspruch verbindet, dass der Gegenstand den Schüler:innen sachangemessen zugänglich werde. Dieser Anschluss von S1 plausibilisiert den Kolleg:innenrat, von dem Interview abzusehen, da dieses den Schüler:innen sachunangemessene Schlüsse nahelege. Dadurch wird die Norm der Fachlichkeit mit der Norm der Schüler:innenorientierung verwoben und damit auf den pädagogischen Anspruch einer zugleich sachangemessenen und adressat:innengerechten Gegenstandsinszenierung bezogen: Da die Methode des Interviews den Gegenstand in einer Weise verzerre, dass dieser für die Schüler:innen nicht mehr erkenntlich würde, sei sie problematisch. Auch wenn in dieser Passage nicht explizit benannt wird, dass die Inszenierung des Gegenstands nicht dem zu zeigenden Gehalt entgegenstehen sollte, wird dieser Anspruch durch die Argumentation in der Gesprächslogik erschließbar. Indem der Fachleiter das Unbehagen des Referendars, das dieser mit der Referenz auf die Aussage Dritter untermauert, aufnimmt und dieses in eine sachbezogene Begründung einbindet, zeigt er, dass das Verantworten des eigenen pädagogischen Handelns Anspruchskonflikte bearbeiten muss. Diese Bearbeitung eines konkreten Anspruchskonflikts wird vor dem grundlegenden Ziel des Unterrichts perspektiviert, demzufolge die Schüler:innen dazu befähigt werden sollen, bestimmte Charakteristika des Gegenstands zu erschließen. Trotz der dargestellten Problematik validiert der Fachleiter die Tragfähigkeit des Alternativentwurfs, den der Referendar in dieser Szene ins Spiel bringt. Damit zeigt er zugleich, dass auch Handlungsalternativen, die auf der einen Seite mit Problemen einhergehen, auf der anderen Seite so überzeugende Positivaspekte aufweisen können, dass weniger die Suche nach der nicht ambivalenten Lösung als das begründete Abwägen als adäquater Reflexionsmodus für pädagogisches Handeln inszeniert wird.
Eine Szene, in der eine nicht gelingende Verknüpfung von Normreferenz und Situation thematisiert wird, ist dem S3-Fall entnommen. Anders als in den vorab interpretierten Szenen wird hier nicht nur die fehlende Ausdeutung der Normreferenz, sondern ihre situative Relevanz für das zurückliegende Unterrichtsgeschehen kritisiert: Die Referendarin markiert ihre geschlossene Frage als Problem im Dialog mit den Schüler:innen. Auch wenn die Fachleiterin dies grundlegend ratifiziert, verortet sie das eigentliche Problem, das einen Dialog verunmöglicht habe, auf einer abstrakteren Ebene, neben der die Fragetechnik banal erscheint:

„S1: #00:22:18-4# Genau aber genau an diesem Impuls würde ich gern nochmal die das jetzt aufhängen ‚ist dieser Bewegungsablauf sinnvoll' (1) klar kann man da nur ja oder nein antworten
S2: #00:22:26-8# Mmh
S1: #00:22:28-1# Aber in in wie weit ähm: (.) wollten Sie denn sichergehen ob eine Technik die ja schon als Technik (.) irgendwann mal entwickelt wurde weil sie die optimalste Technik is (.) äh (.) dann denn nochmal fragen ob die sinnvoll is
S2: #00:22:43-9# Äh ja @(.)@ das
S1: #00:22:44-8# @(also)@
S2: #00:22:45-5# Ich war da glaub ich schon einen Schritt weiter und das war ja in der in der ähm (.) Zwischenreflexion als ich das gesagt hab (.) ich glaub ich war da schon nen Schritt weiter so ‚achja das passt ja auch schon so ein bisschen zu dem was äh die Eingangs- die Problemfrage war' (.) und dahingehend dann schon aber das war auch irgendwie so dahin gesagt und irgendwie kaum richtig nachgedacht @(.)@

S1: #00:23:03-8# Ja also rein (.) ich sag mal von der Technik her Gesprächsform können Sie auf jeden Fall wesentlich (.) offener
S2: #00:23:08-9# Mmmh
S1: #00:23:09-0# Impulse stellen (.) das is aber jetzt nich so dramatisch das is wirklich (.) für den Ausbildungsstand heut total normal da möchte man einfach das abfragen (.) was äh (.) was man n- da in dieser in dieser Reflexion so auf den Teppich bringen will (.) ähm (.) vielleicht können Sie an in am Beispiel der Abschlussreflexion nochmal deutlich machen (.) an welcher Sch- Stelle Sie die Schüler noch mehr mit hätten ins Boot holen können (.) ohne zu sehr zentriert jetzt äh als (.) diese Gesprächsführung so zu initiieren
S2: #00:23:37-3# Mmmh ähm bei der (.) Bündelung das hat mir irgendwie nich so ganz gefallen (.) ich hab jetzt auch noch nich im Kopf wie ich das (.) anders machen könnte weil i- es war ja eigentlich nur ne Doppelung was wir gemacht haben wir haben das genannt (.) und ähm ich wollt das theoretisch eigentlich dann noch einmal von einer Person komplett gesagt haben aber (.) das hat jetzt auch n war jetzt nich so zielführend wie ichs mir gedacht hatte (.) ähm (1) aber ich hätt jetzt auch noch nicht irgendwie ne Alternative wie ich das (.) anders von denen machen lassen könnte (.)
S1: #00:24:07-0# Da haben Sie jetzt intuitiv schon genau das Richtige irgendwie gespürt dass Sie da ‚oh ist das jetzt doppelt gemoppelt oder was war da jetzt genau los'
S2: #00:24:13-1# Mmmh
S1: #00:24:13-4# Die Schüler habn (.) ähm (.) beschrieben also Sie haben nochmal gefragt ä- was optimal die Schüler habens dann nochmal in eigenen Worten versucht zu beschreiben (.) aber die hätten ja alle auch ihr eigenes Arbeitsblatt
S2: #00:24:24-2# Mmmh
S1: #00:24:24-7# Vor sich was ja individuell (.) is und äh (.) das spielte aber plötzlich keine Rolle mehr (.)" (S3-Fall).

Die Fachleiterin verlagert das Problem von der Formulierung einer Frage auf deren grundlegende Sinnhaftigkeit: Auch wenn die Norm, keine Ja/Nein-Fragen zu stellen, ratifiziert wird, markiert die Fachleiterin durch den Gegenimpuls, der in Unterkapitel 6.3 als Auftakt einer Gegenerzählung analysiert wurde, dass das Gewichtige nicht die Fragetechnik gewesen sei. Das Problem, das sie stattdessen zeichnet, liegt auf einer deutlich komplexeren Ebene, für die ein Verständnis der Prämisse, welchen Stellenwert Schüler:innenurteile haben können, notwendig ist. In der Szene wird kritisiert, dass diese Schüler:innenarbeit neben einer sportwissenschaftlichen Erkenntnis keinen Eigenwert eingeräumt bekommt, da die objektivierte fachwissenschaftliche Erkenntnis die Schüler:innenerfahrungen überflüssig mache. Die Redundanz dieser Erfahrungen wird durch den Begriff der „Doppelung" zum Ausdruck gebracht. Dieses Problem, das den Status verschiedener Wissensformen betrifft, lässt sich nicht auf der Ebene einer Fragetechnik thematisieren. Stattdessen muss sie ‚gespürt' werden, was die Fachleiterin der Referendarin zuschreibt. Dass dieses Spüren als situatives Aufmerken durch das Perspektivzitat zum Ausdruck kommt, lässt es wie eine besondere Sensibilität für die Praxissituation wirken. Das, worum es geht, wird also nicht auf ein Stichwort reduziert, sondern durch das Perspektivzitat und den Ausdruck „das spielte aber plötzlich keine Rolle mehr (.)" gezeigt. Die „plötzlich" eingetretene Wende wird durch das „aber" als Bruch ausgewiesen. Die mitkommunizierte Anspruchsverfehlung, die in dem Problem liegt, dass die Schüler:innenergebnisse gegenüber dem fachwissenschaftlichen Wissen ihre Bedeutung einbüßen, ist nur mittelbar erschließbar. Es geht also nicht um eine klar benannte Norm, deren Erfülltsein äußerlich zu beobachten wäre. Stattdessen erfordert die Problembestimmung ein Initiiertsein in einen Deutungshorizont, vor dem das Geschilderte erst zum Problem wird. Eine sachangemessene Kritik des eigenen Vorgehens wird nur vor einem Gefühl dafür möglich, worum es in der Unterrichtssituation ging.

Mit Blick auf die bislang betrachteten Szenen ist zu bemerken, dass innerhalb der Argumentationen, die in keinem Moment die Handelndenperspektive verlassen, verschiedene Begründungstiefen unterschieden werden können. Auch wenn die Referendar:innen eine gültige Norm anführen, werden ihre Argumentationen nicht zwangsläufig als anspruchsvolle Reflexionen validiert, da die Begründung, warum eine Norm für eine bestimmte Situation bedeutsam ist, ausschlaggebend zu sein scheint. Diese Begründungsebene geht von einem Horizont aus, der ein Verständnis für die Praxis stiftet, vor dem bestimmte Probleme und Ansprüche erst zugänglich werden (vgl. hierzu Bellmann et al. 2021, S. 21).
Vor diesem Hintergrund lässt sich die Normativität, die mit dem Horizont der Praxistradition verknüpft ist, nicht als vereindeutigendes Regelsystem beschreiben. Der im Reflexionsdiskurs geäußerten Befürchtung, dass eine bloß „handlungspraktisch begründete Perspektive" (Pallesen, Schierz & Haverich 2018, S. 162) Reflexionspotenziale vergebe, kann entgegengesetzt werden, dass Reflexion auch innerhalb einer Handelndenperspektive realisiert werden kann. Die Auslegung der Normen für eine Situation ist gerade nicht über das Überschreiten der Handelndenperspektive zu bewerkstelligen, sondern setzt eine solche voraus. Die damit verbundene Idee, durch die Annahme einer Perspektive reflexionsfähig zu werden, schließt an das traditionstheoretisch gerahmte Lehrer:innenbildungsverständnis an, wie es in Unterkapitel 5.2 dargestellt wurde.
Dass das bloße Benennen einer Referenznorm nicht ausreicht, um das Handeln zu verantworten, lässt sich mit der Idee verknüpfen, dass die Relevanz von *weak warrants* argumentativ hergestellt werden muss (vgl. Molander, Grimen & Eriksen 2012, S. 219). Die Form der Argumentation verweist auf die Konflikthaftigkeit der Ansprüche des reflektierten pädagogischen Handelns (vgl. hierzu auch Kraus 2016, S. 46–49; Biesta 2020, S. 44 f.). Ob es gelingt, dieses Handeln zu verantworten, hängt davon ab, ob die aufgerufenen Normen plausibel mit den interpretationsbedürftigen Zielen der Situation verknüpft werden können.
Um die Frage der Verantwortbarkeit des pädagogischen Handelns zu bearbeiten, braucht es geteilte Normen. Die im *practical reasoning* angeführten Normen werden weniger hinsichtlich ihrer grundlegenden Geltung problematisiert, sondern vielmehr auf ihre situative Angemessenheit hin befragt.[137] Das führt nicht dazu, dass Konflikte in Konventionen aufgelöst würden: Dadurch, dass spezifische Handlungssituationen mit allgemeinen Aussagen in Verbindung gebracht werden müssen und diese Verbindung mehr oder weniger plausibel für den spezifischen Fall gelingt, ist ein Argumentieren auf der Basis geteilter Normen nicht festgestellt. Die Ausdeutungen und Verknüpfungen der Normen mit den referierten Situationen führen nicht in ein geradliniges Ableiten von eindeutigen Konklusionen. Das zeigt sich allein darin, dass die Sprechenden auch bei einem geteilten normativen Horizont zu unterschiedlichen Schlüssen kommen. Ein Beispiel für eine unterschiedlich verlaufende Schlusslogik bietet ein im S1-Fall aufkommender Konflikt darüber, was es bedeutet, Unterricht schüler:innengerecht zu gestalten:

„S2: #00:41:38-7# Ich wollte genau dieses Absolutismus sollte von denen kommen; die sollten sagen ‚ach (.) guck mal' ne das wär eigentlich also das (war) (.) vom von der Lern- (.) Idee her weil das ja (.) das was eigentlich äh von denen kommen sollte und
S1: #00:41:50-1# Also (der) sollte {im Kopf des Schülers machts klick;}

137 Dass seitens der Referendar:innen keine Destabilisierung praktischer Geltungen initiiert wird, ist angesichts der Logik des Ausbildungsgeschehen wenig überraschend: Die Anerkennbarkeit eines sich stark gegen gültige Normen positionierenden Ausbildungssubjekts mag nicht gegeben sein, sodass im Prozess des Teilwerdens des Praktiker:innenkollektivs ein Anzweifeln der Normen, die dieses teilt, unwahrscheinlich ist.

S2: #00:41:51-6# {(°Das is irgendwie°)}
S1: #00:41:52-4# Und der kann das mit vorausgegangen Lernergebnissen verknüpfen;
S2: #00:41:54-9# Genau °so ungefähr°
S1: #00:41:55-7# Ja das ist ja auch ne das ist ja ne ganz triftige Vorstellung von äh vom vom vom Lernen; äh und auch von guten Lernen; ich (.) mein Eindruck is jetzt einfach so wie die Stunde gelaufen is mit ihren zeitlichen Problemen; äh dass tatsächlich in dieser Textfülle (.) die Schülerinnen und Schüler da würde ich mich Ihrer Reflektion anschließen; mit dieser rein inhaltlichen Erschließung schon so v::- viel zu kämpfen hatten {dass}
S2: #00:42:16-6# {Mhm}
S1: #00:42:16-7# @Sozusagen@ die kognitiven Kapazitäten {für Transfers,}
S2: #00:42:16-9# {@(1)@}
S1: #00:42:15-4# Plädoyer erarbeiten; dass das ausgeschöpft war und da dürfen Sie vielleicht (.) das erkennt man aber manchmal auch erst nach der Durchführung; da dürfen Sie tatsächlich dann den Achtklässlern nochmal einfach n konkretes Angebot machen; indem Sie das vorentlasten." (S1-Fall).

Der Referendar betont mit der Perspektivfiktion „‚ach (.) guck mal'" die gelingende Inszenierung einer Erkenntnis als wünschenswertes Moment. Auch wenn der Fachleiter diese Vorstellung von Lernen allgemein als gut ratifiziert, setzt er eine andere Form des Gerechtwerdens gegenüber den Schüler:innen für diese Situation zentral: Die Schüler:innen werden zu denjenigen, die unter der Last der Aufgabenstellung „zu kämpfen hatten", sodass die Zielvorstellung, die der Referendar zeichnet, an der Überforderung der Schüler:innen scheitert. So wird die Argumentation des Referendars nicht als per se, sondern als situativ unangemessen dargestellt. Die Intention wird ratifiziert, während das spezifische Handeln als problematisch markiert wird. Dass die von dem Fachleiter nachgezeichnete Überforderung der Schüler:innen zu vermeiden sei, wird als Prämisse nicht expliziert. Dass das Vermeiden von Zumutungen und Belastungen erstrebenswert sei, scheint eine bereits geteilte Norm zu sein. Die Überforderung der Schüler:innen hätte in der Positivvariante durch ein „konkretes Angebot" umgangen werden können. Dieser Angemessenheitskonflikt fußt auf der Maßgabe, dass Unterricht auf die Schüler:innen als Adressat:innen ausgerichtet zu sein habe. Diese Orientierung bleibt in ihrer Verbindlichkeit unhinterfragt, ist aber auslegungsbedürftig. Für den Referendar bedeutet dies, dass gerade das Erkenntnismoment der Unterrichtsstunde nicht vorwegzunehmen, sondern für die Schüler:innen erschließbar zu inszenieren sei. Der Fachleiter sieht darin eine illegitime Überforderung der Schüler:innen – mit Prange gesprochen, eine Verletzung der Zumutbarkeit (vgl. Prange 2010, S. 23) – und fordert eine stärkere Unterstützung durch den Referendar.
Nicht nur die intersubjektiv differierende Auslegung von Ansprüchen führt zu der Notwendigkeit, argumentativ mit Ambivalenzen umzugehen. Auch die Frage, welche Norm vor der anderen Vorrang hat, erfordert eine Begründung, die nicht deduktiv zu gewinnen ist, da die situative Geltung einer Norm in Konkurrenz zu anderen, ebenfalls benennbaren Normen steht. Ein Beispiel für einen Konflikt zwischen verschiedenen Normen stellt eine Szene aus dem S4-Fall dar:

„S1: #00:05:28-5# […] man kann natürlich sagen ‚okay (.) war das okay dass das ne Stunde war' (.) also ich hab mich dafür entschieden dass diese Stunde relativ geringen Bewegungsanteil hat (.) das war mir bewusst dass die das haben wird (.) und auch ne relativ geringe Bewegungsintensität (.) doch (.) das hat sozusagen aus meiner Sicht im Vorfeld wiegt sozusagen der Gewinn den die haben den kognitiven Gewinn wiegt das auf (.) zumal das auch sozusagen eine Stunde innerhalb des Unterrichtsvorhabens ist die mal weniger Intensität und geringere Bewegungszeit hatte (.) sodass das (.) dass ich das so rechtfertigen konnte; (.) ähm (.) genau (°gut°) okay (1)." (S4-Fall).

Diese Szene zeigt, dass nicht nur im Dialog verschiedener Praktiker:innen intersubjektiv verhandelte Konflikte hinsichtlich der Normgewichtung entstehen können. Diese ergeben sich auch dadurch, dass die Reflektierenden zwischen verschiedenen unvereinbaren Ansprüchen, die sie gleichzeitig affirmieren, vermitteln und ihre Entscheidungen für eine Norm und die gleichzeitige Einklammerung einer anderen begründen müssen. Das Präferieren des „kognitiven Gewinn[s]" zu Lasten des Bewegungsanteils ist keine selbstverständliche, sondern eine begründungsbedürftige Entscheidung, die eine Positionierung einfordert. Diese Positionierung wird durch eine aus einer allgemeinen Sprechendenposition zitierten Anfrage an die Legitimität der Stunde provoziert. Dadurch wird deutlich, dass ein Abwägen verschiedener Normen nicht erst notwendig wird, wenn die eigenen Entscheidungen durch andere Sprechende angezweifelt werden. Stattdessen zeigt der Referendar, dass er mit sich selbst in einen Disput treten kann, in dem er Gewichtungen vor möglichen Gegenpositionen, die von einem allgemeinen „man" ausgehen, begründen kann. Dadurch, dass dieses Abwägen im Reflexionsvortrag vorgemacht wird, scheint das Einnehmen einer Kritiker:innenperspektive eine Leistung von Reflexion zu sein: Nicht nur ein adäquates Reagieren auf Kritik, sondern auch die Fähigkeit zur Selbstkritik gehört zum horizontgebundenen Argumentieren. Dabei ist zu betonen, dass diese Kritiker:innenperspektive ebenfalls an den normativen Horizont der Handelndenperspektive gebunden ist, vor dem in Bezug auf das konkrete Beispiel etwa eine hohe Bewegungsintensität in einer Sportstunde von Belang ist. Die Perspektive aus den „Augen eines Dritten" (Helsper 2001b, S. 93), die hier angeführt wird, ist nicht die eines außenstehenden Beobachtendensubjekts, sondern eine Vertretung des Praktiker:innenkollektivs.
Konflikte hinsichtlich der Frage, welches Handeln gut zu begründen sei, ergeben sich sowohl durch differente Auslegungen einer Norm als auch zwischen verschiedenen gegensinnigen Normen. In einem komplexen Anspruchsfeld, das ein differenziertes Verständnis von Unterricht voraussetzt, müssen die Reflektierenden sich argumentativ bewegen. Die Tiefe der Argumentation zeigt sich insbesondere in der Verknüpfung von Normreferenzen und situativen Ansprüchen. Es ist zu überlegen, ob ein Argumentieren auf der Basis gültiger Normen typisch für eine handlungspraktisch verortete Reflexion ist. Diese Reflexion schließt an etwas Verbindliches, aber Auslegungsbedürftiges an. So wird nicht festgestellt, wie zu argumentieren oder zu handeln sei. In der Ausdeutung dessen, was eine Norm für eine Situation bedeuten kann, liegt ein unbestimmtes Moment, das die Frage betrifft, welche Norm ein situationsangemessenes Handeln orientieren kann.

7.1.2 Zum argumentativen Einsatz von wissenschaftlichem Wissen

Während Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens ein Verständnis für kontextspezifische Ansprüche und Konflikte voraussetzt, ist zu beobachten, dass explizite Bezüge auf wissenschaftliches Wissen in den analysierten Szenen kaum eine Rolle spielen. Theoriebezüge werden seitens der Ausbildenden weder eingefordert noch als fehlend markiert. Der S3-Fall und der S5-Fall sind diejenigen der erhobenen Fälle, in denen Fachliteratur und somit wissenschaftliches Wissen als Legitimation für die gewählte Unterrichtsmethode im Reflexionsvortrag eingesetzt wird. Wissenschaftliches Wissen hat dabei keine sinnpluralisierende Funktion, sondern dient zur Plausibilisierung eines Stundenziels. In der folgend zitierten Szene aus dem S5-Fall wird wissenschaftliches Wissen zur Legitimation der referierten Planungsentscheidungen eingesetzt:

S2: #00:01:10-6# […] warum ich mich auch für die Intention entschieden habe, […] äh viel sprach für die Durchführung eines relativen Wettkampfes; weil der Unterricht einfach so gestaltet werden soll dass die (.) Schülerinnen und Schüler aus den Leistungssituationen gestärkt hervorgehen; also mit positiven Erfa:hrungen im Sportunterricht äh machen sollen; damit die (.) auch posi-

tive Empfindungen mit dem Sporttreiben verbinden; und (.) nich so ne V- V- Verliererkarriere im Sportunterricht aufbauen; und äh Leistungskritiker sagen auch dass Schulsport sich nich an diesen Leistungsanforderungen und Regeln (dass man wie im Wettkampfsystems) unterwerfen soll (.) weshalb dann halt dieser relative Wettkampf heute im Vordergrund stand; und Rolf Dober sagt auch (.) dass man erstmal leistungstragende Gesichtspunkte kennen muss (.) um eine Leistung einordnen zu können (.) und das sowas wie Körpergröße und Gewicht auf die messbare Leistung grade von dem Hochsprung nicht von der Hand zu weisen ist (.) und dass deswegen (dann) halt nich nur die absolute Hochsprungleistung zählt sondern auch di:e äh relativen (.) [...] und auch die Uni Bielefeld sagt dass (.) ähm dieser Leistungsvergleich nach Geschlecht Alter und anderen relativen Merkmalen halt differenziert werden kann (.) und für leistungsschwächere und wenig selbstbewusste Menschen ist es halt immer deprimierend aber immer mit andern verglichen zu werden weshalb die auch sagen (.) deswegen (lieber mit dem Vergleich) mit sich selbst suchen; und dann einfach diese Entwicklung (sehen); weil dann (.) können am Ende sagen ‚okay alle haben sich entwickelt und (gehen alle mit positiven Blick raus)' ist dann ja egal ob sich jemand mehr oder weniger entwickelt hat;" (S5-Fall).

Nachdem die Reflexionsfigur als Rückbezug auf das historische Ich aufgerufen wird, das eine Entscheidung gefällt hat, folgt ein unpersönliches Referat, in welchem die Referendarin auf allgemeiner Ebene die Vorzüge eines „relativen Wettkampfes" erläutert. Ambivalenzen oder Konflikte, die ein Abwägen eingefordert hätten, werden nicht eröffnet – ausgehend von dem referierten Wissen wird das anvisierte Vorgehen als unproblematisch dargestellt. Das mag hinsichtlich der Funktion dieser Passage im Reflexionsvortrag, die Intention der Unterrichtsstunde zu plausibilisieren, wenig überraschen. Das Argument, dass wissenschaftliches Wissen Begründungen von Handlungsentscheidungen ermögliche, die über Alltagswissen hinausgehen, scheint hier erfüllt. Reflexion wird zur absichernden Begründung als Schließungsfigur eingesetzt. Der Modus des Reflektierens, der in Kapitel 6 als objektivierende Referenz bezeichnet wurde, kommt hinsichtlich der Unsichtbarkeit des Reflexionssubjekts als sprechendes Ich zugunsten wissenschaftlichen Wissens der Norm der objektivierenden Distanzierung nahe. Die Formulierung „weil der Unterricht einfach so gestaltet werden soll" verweist auf eine äußere, bereits ratifizierte und darin indiskutable Setzung. Der im Lehrer:innenbildungsdiskurs aufzufindende Öffnungsanspruch, demzufolge eine reflexive Distanzierung eindimensionale oder affirmative Argumentationen aufbreche, wird nicht erfüllt.

Im S3-Fall leisten wissenschaftliche Wissensbezüge zunächst ebenso eine Rechtfertigung der referierten Handlungsweise. Im Gegensatz zum S5-Fall wird hier allerdings ein möglicher Einwand für den Einsatz der vorgestellten Unterrichtsmethode aufgerufen: Die Referendarin S2 führt nach ihrer Erläuterung der Vorteile eines Einsatzes von Metaphern für das Erlernen von Bewegungen an, dass die Kulturspezifik von Metaphern ein Problem darstellen könnte. Hier wird zwar kein Beleg genannt, jedoch ist das angesprochene Wissen kein alltägliches. Dieser Einwand wird mit dem Verweis darauf zurückgewiesen, dass dieses Problem für die konkrete Lerngruppe nicht greife:

„S2: #00:00:21-0# und ähm (.) ja durch eigene E- Erfahrung vorher schon durch den Sport und ähm (.) ja weiß ich halt dass es den Lernenden eine große Hilfe ist neben konkreten Bewegungsanweisungen auch ähm (.) ein Bild zu bekommen und ähm (.) das wird dann auch in der Literatur teilweise konkretisiert zum Beispiel von Pfaffel heißt sie Pf- Petra Pfaffel ähm da man Dinge ähm bei den Personen in einem (.) neuen zum Teil einfachen Bedeutungszusammenhang ähm überträgt und äh (.) das konnte halt auch empirisch nachgewiesen werden dass das den Lernprozess (.) entscheidend beeinflussen und erleichtern kann (1) ähm (.) weil eben auf konkrete oder schwierige Bewegungsanweisungen verzichtet wird; (.) natürlich bringt das äh oder birgt das auch Schwierigkeiten weil halt oft od- weil mit einer Metapher natürlich immer ein kulturell oder sprachlicher Hintergrund

> äh (.) verbunden ist ähm (.) da das aber (.) dahingehend eine ein sehr gleiches Bild der Bilder ähm entsteht (.) oder bestand ähm bis auf halt eine Schülerin die aus Mexiko kommt (.) ähm (1) ja hab ich mich dafür entschieden dass wir das (.) ähm machen" (S3-Fall).

Diese Szene ist insofern bemerkenswert, als das, was hier passiert, mit der im Reflexionsdiskurs bemühten Figur, dass Reflexion Zweifel kultivieren könne, beschrieben werden kann. Das angesprochene Problem ist der Alltagswahrnehmung nicht zugänglich; die geäußerten Zweifel an der Angemessenheit des Methodeneinsatzes basieren auf wissenschaftlichem Wissen. Die Relevanz dieses Zweifels wird durch das Praktiker:innensubjekt allerdings wieder negiert: Als genereller Einwand wird angeführt, dass das Einsetzen von Metaphern nicht für jede Lerngruppe angemessen sei. Da die Referendarin aber von einem „sehr gleiche[n] Bild" spricht, tut sie diesen Einwand ab. Worauf genau die Gleichheit bezogen ist, ist nicht eindeutig zu sagen – es könnten sowohl die Vorstellungsbilder als auch das Bild der Referendarin von dem Schüler:innenkollektiv gemeint sein. Für letzteres spricht, dass sie „eine Schülerin, die aus Mexiko kommt" aus der Gleichheit heraushebt. Der Entschluss, mit Metaphern zu arbeiten, wird umso bestimmter gefasst, indem ein potenziell gewichtiger Einwand für die konkrete Situation abgewiesen wird. Während die Vorteile, die mit dem Arbeiten mit einem sprachlichen Bild einhergehen, zuerst als Erfahrungswert gerahmt werden, wird der wissenschaftliche Hintergrund dazu als Zusatzinformation – erkennbar durch das additive „auch" – eingeführt. Die Einschränkung, dass der Einsatz von Metaphern aufgrund ihrer Kulturspezifik problematisch sein könnte, kann als Anfrage an die Tragfähigkeit des angeführten Erfahrungswissens gelesen werden. Auch wenn hier kein Verweis aufgeführt wird, scheint hier wissenschaftliches Wissen als Irritation eingesetzt zu werden. Am Ende dieser Argumentation steht die Entscheidung für den Einsatz von Metaphern, sodass die Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen an die Frage nach dem angemessenen Handeln gebunden bleibt.

7.1.3 Bündelung: Praktische Reflexion als Umgang mit konfliktären Ansprüchen

Die Befürchtung, Reflexion könne ohne Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen ihren hinterfragenden Charakter verlieren, lässt sich nicht mit den in diesem Kapitel interpretierten Szenen in Einklang bringen. Das Hinterfragen der Angemessenheit des pädagogischen Handelns wird weniger über spezifische Wissensgehalte als über ein Verständnis für kontextspezifische Normkonflikte generiert. Hinsichtlich des im Lehrer:innenbildungsdiskurs akzentuierten Öffnungsanspruchs an Reflexion ist zu sagen, dass dieser kein Alleinstellungsmerkmal von wissenschaftlichen Wissensgehalten darstellt: Eine abwägende, Ambivalenzen thematisierende Argumentation ist auch dann nachzuzeichnen, wenn die Sprechenden sich nicht explizit auf wissenschaftliches Wissen berufen. Im Reflexionsvortrag hingegen scheinen die Bezüge auf wissenschaftliches Wissen eine Gewährsfunktion zu erfüllen, die einen bereits argumentativ etablierten Punkt additiv unterstützen, wie der in Unterkapitel 6.2.1 analysierte Modus der Objektivierung insbesondere illustriert.

Praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens ist nicht als Distanzierung im Sinne einer Überschreitung der Handelndenperspektive zu beschreiben. Vielmehr geht es um ein kritisches Beleuchten des eigenen Handelns vor dem Hintergrund eines an die Praxistradition geknüpften Horizonts. Dabei geht es nicht darum, eine distanzierte Beobachtendenperspektive einzunehmen. Dennoch geht mit einer von der Handelndenperspektive ausgehenden Reflexion eine Distanzierung einher, da das zurückliegende pädagogische Handeln hinsichtlich der Ambivalenzen und Konflikte auf seine Angemessenheit befragt wird.

Um diese Frage stellen zu können, ist ein profundes Verständnis davon notwendig, worum es in der Zielpraxis geht.
Passend zu der Bedeutung einer Sensibilität dafür, worum es in pädagogischer Praxis geht, warnen Gary Fenstermacher und Virginia Richardson (1993) davor, generell zu fordern, dass Lehrer:innen von Wissenschaft Gebrauch machen sollten. Dieser Gebrauch sichere nämlich nicht, dass die Handlungen des Erziehenden in einer dem pädagogischen Kontext gerecht werdenden Weise perspektiviert würden. Dafür werde eine "reasonable and morally defensible conception of what it means to educate a fellow human being" (ebd., S. 101) gebraucht, die durch die Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen nicht automatisch geleistet werde. Ein einseitiges Verweisen auf die Notwendigkeit von Wissenschaft für die Lehrer:innenbildung berge die Gefahr, den Charakter des Sprechens über das Lehren in Bezug auf die aristotelische Unterscheidung als *theoretical reasoning* und eben nicht als *practical reasonig* zu verkennen. *Practical reasoning* sei dabei untrennbar mit handlungspraktischen und damit mit ethischen Fragen verknüpft (vgl. ebd., S. 103).
Ein aristotelischer Praxisbegriff bietet bereits ein Gegenargument gegen die Befürchtung, dass Argumentationen, die an eine normative Handelndenperspektive geknüpft sind, keine Konflikte bearbeiten könnten. Wenn pädagogische Praxis nicht auf ein äußerlich bestimmbares Ziel gerichtet gedacht wird, ist dieses Ziel selbst auszuhandeln, sodass Konflikte sowohl auf der Ziel- als auch auf der Mittelebene pädagogischen Handelns verortet werden können (vgl. Biesta 2015). Handlungspraktische Probleme sind vor diesem Hintergrund nicht auf einer rein zweckrationalen, die Machbarkeit betreffenden Ebene angeordnet, sondern immer schon mit ethischen Gehalten verknüpft (vgl. hierzu Brinkmann & Rödel 2021).
Auch wenn die Normen, auf deren Basis Angemessenheitsurteile getroffen werden, nicht problematisiert werden, trivialisieren sie diese Urteile nicht. So bleibt zum einen strittig, inwiefern die Normen eine situative Geltung beanspruchen können. Zum anderen liegt im Auslegen von Normen für bestimmte Situationen auch eine Verhältnissetzung. Eine von normativen Prämissen ausgehende Argumentation ist also nicht notwendigerweise als affirmativ auszuweisen. Der Horizont, in dem die normativen Prämissen verankert sind, entzieht sich einer Repräsentation. Daher erscheint das Mit-Zeigen des Horizonts über Argumentationen und Erzählungen, die von diesen Prämissen ausgehen, funktional für die Initiierung von Noviz:innen zu sein (vgl. hierzu Thiel, Küper & Bellmann 2021, S. 114 f.).
Andrew Sayer (2011) akzentuiert den ethischen Charakter von *practical reasoning*. Auf praktische Handlungsprobleme bezogene Argumentationen seien gerade nicht durch einen Modus der entsituierenden Distanzierung gekennzeichnet:

> „They are concrete and embedded rather than abstract and disembedded, they embrace ethical judgement, and they often take a tacit rather than discursive form, involving know-how rather than propositional knowledge. It also includes what is sometimes termed ‚practical wisdom'" (ebd., S. 61).

Sayer zufolge können Emotionen und Gefühle, die Eingang in *practical wisdom* halten, in hohem Maße als vernünftig gelten (vgl. ebd., S. 65). Diese einem Ideal eines distanzierten Beobachtendensubjekts entgegengesetzte These lässt sich mit dem im Material ausgemachten Gedanken verbinden, dass praktisches Argumentieren mit einem involvierten Sprechen einhergeht: Die Referendar:innen zeigen sich als betroffene erste Personen und nicht als außenstehende Beobachtende. Viele der getroffenen Aussagen liegen auf einer Ebene, die nur den im praktischen Geschehen Involvierten überhaupt zugänglich ist. Das Involviertsein wird zur Prämisse des praktischen Argumentierens und nicht zu einem blickverschleiernden Element. Carr (2006) akzentuiert die Bedeutung des Teilseins von einer Praxis als Prämisse dafür, diese reflektieren zu

können: Dadurch, dass Reflexion und Kritik nie unabhängig vom Standort der Reflektierenden seien, sei eine versierte Praxisreflexion nur innerhalb von „contextually embedded values" (vgl. ebd., S. 150) denkbar. Sayer (2011) betont, dass das Verkennen der eigenen Rationalität von *practical wisdom* einem scholastischen Fehlschluss gleichkomme (vgl. ebd., S. 59). Mit dieser Interpretationsfolie kann auch die Gleichsetzung von Reflexion im universitären Lehrer:innenbildungsdiskurs mit dem, was praktisch als Reflexion passieren soll, als ein derartiger Fehlschluss ausgewiesen werden: die Projektion einer eigenen Logik mit einem Vernunftmodell auf eine andere Praxis, in welcher die dort vorherrschende praktische Vernunft eine anders geartete darstellt.

Molander, Grimen und Eriksen (2012) akzentuieren, dass Professionelle aufgrund der Einzigartigkeit von Fällen nicht schematisch, angesichts der Maßgabe der Gerechtigkeit aber auch nicht willkürlich handeln dürfen. Dieser Modus des Argumentierens könnte für besonders anschlussfähig sein für handlungspraktische Kontexte, in denen ethische Fragen verhandelt werden, die sich aufgrund der Gleichzeitigkeit gültiger Ansprüche nicht über Deduktionen bearbeiten lassen. Reflexion als nachträgliches Begründen und Rechtfertigen des eigenen Handelns kann als Antwort auf die Pflicht beschrieben werden, sich für das eigene Handeln vor dem Hintergrund der Ansprüche der Praxistradition zu verantworten. Diese Argumentation hängt mit der Begründungspflicht professionellen Handelns zusammen. Oevermann (1996/2017) bringt diese mit der Notwendigkeit in Verbindung, dass das Handeln Professioneller mit gesichertem, methodisiertem Wissen begründet werden muss (vgl. ebd., S. 124). Eine derartige Begründungspraxis bietet allerdings keine anschlussfähige Interpretationsfolie für den fokussierten Reflexionsmodus: Auf erfahrungswissenschaftlich gesicherte Wissensbestände beziehen sie sich nicht, um ihre Handlungsentscheidungen zu legitimieren. Passend hierzu lässt sich Oevermanns Unterscheidung von wissenschaftlicher und praktisch verorteter Kritik anführen: Während wissenschaftlich verortete – methodische Kritik – auf der Prämisse einer Infragestellung des Gültigen arbeite, werde praktische Kritik gerade durch die konstitutive Wertgebundenheit erst möglich (vgl. ebd., S. 99). Mit Blick auf die Materialinterpretation erscheint das Begründen des eigenen pädagogischen Handelns durch eine Handelndenperspektive möglich, die für Anspruchskonflikte pädagogischen Handelns empfänglich ist. Die Ungewissheit, die mit der Nicht-Schließbarkeit der Frage nach der Angemessenheit einhergeht, ist mit der in sich widersprüchlich strukturierten Praxis verwoben, die ein subsumtives Argumentieren nicht problemadäquat erscheinen lässt. So bietet ein Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens auf verschiedenen Ebenen Antwortmöglichkeiten auf die in Unterkapitel 4.2 vorgestellte Problemmarkierung: Ein aus der Handelndenperspektive sprechendes Reflexionssubjekt ist nicht indifferent zur Praxis positioniert, wodurch die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns nicht geschlossen, sondern gerade virulent wird. Das Involviertsein des Reflexionssubjekts in kontextspezifische Angemessenheitskonflikte stiftet somit eine Empfänglichkeit für Angemessenheitskonflikte. Während der Horizontgebundenheit ein verbindliches Moment inhärent ist, eröffnet das Schauen-Können von einem Horizont aus zugleich einen Freiraum für die situative Verhältnissetzung zu einem Problem, das nur von bestimmten normativen Prämissen aus Gestalt annimmt. Der Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens leistet ein argumentatives Verantworten des zurückliegenden Handelns, ohne dass dieses Verantworten die grundlegende Konflikthaftigkeit der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns schließen könnte.

7.2 Praktische pädagogische Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens in Relation zur Diskurssichtung

In empirischen Studien, die Unterrichtsnachgespräche als Reflexionssituationen in den Blick nehmen, werden insbesondere zwei Probleme beklagt: die Affirmation gültiger Normen und das Fehlen wissenschaftlicher Theoriebezüge. Beide Probleme führen zu dem Schluss, dass es in Unterrichtsnachgesprächen nicht gelinge, eine reflexive Distanz zur Praxis durch eine wissenschaftliche Perspektive einzunehmen. Eine Gegenposition, die das Fehlen von Reflexion als Theorie-Praxis-Vermittlung in schulpraktischen Kontexten nicht als Defizit beklagt, beschreibt Lehrer:innen als „Könner" (Neuweg 2017, S. 89), deren Expertise sich einer Verbalisierung entziehe. Diese Argumentationsfiguren werden im Folgenden mit dem Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens verglichen. Während Unterkapitel 7.2.1 die Kritik der Normaffirmation in den Blick nimmt, betrachtet Unterkapitel 7.2.2 das im Lehrer:innenbildungsdiskurs vorgebrachte Problem der fehlenden Bezüge auf wissenschaftliches Wissen. In Unterkapitel 7.2.3 wird die Gegenposition, die die Idee einer stummen Expertise zentral stellt, zu dem Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens relationiert.

7.2.1 Praktische pädagogische Reflexion als Normaffirmation?

In Unterrichtsnachgesprächen werde die normative Grundlage der Bewertung von Unterricht nicht offengelegt (vgl. Leonhard & Lüthi 2018; Schäfers 2017; Gölitzer 1999). Das sei ein Problem, da die Setzung und Schließung dessen, was als angemessenes pädagogisches Handeln gelte, der Idee von Reflexion widerspreche (vgl. Schäfers 2017, S. 252 f.). Zugleich werde eine Konformität gegenüber den gesetzten Normen eingefordert: Untersuchungen zu Unterrichtsnachgesprächen weisen auf die Gefahr hin, dass gesetzte Normen von den Noviz:innen unhinterfragt übernommen werden. Gölitzer (1999) kritisiert dabei, dass eine normbegründende Reflexion ausbleibe. Sie unterscheidet zwei Formen von Reflexion, wobei die eine auf praktisches Wissen gerichtet und die andere auf einem höheren Abstraktionslevel „die Begründung einer Begründung" (ebd., S. 185) beleuchte.[138] Die zweite Form sei in der schulpraktischen Lehrer:innenbildung, in der pädagogische Normalmodelle propagiert würden, nicht aufzufinden (vgl. ebd.). Die Distanz- und Kritiklosigkeit der Praktiker:innen zeige sich darin, dass letztere nur die Frage nach der Normkonformität von Praxis, nicht aber nach der Begründung der Norm stellen könnten (vgl. ebd., S. 184 f.).

Eine Begründung der Begründung ist in den untersuchten Gesprächen tatsächlich nicht zu veranschlagen: Ein Offenlegen der Normen lässt sich in den analysierten Fällen nicht in einer Weise auffinden, dass Normen selbst auf ihre Legitimität hin befragt würden. Stattdessen werden die Normen des guten praktisch-pädagogischen Handelns mittelbar durch ihren argumentativen Einsatz gezeigt. Die Normverweise müssen für die Unterrichtssituation relevant gesetzt werden, in der ein Gegenstand sowohl als schüler:innengerecht als auch als fachlich adäquat inszeniert werden muss. Diese doppelte Ansprüchlichkeit ist etwa nachzuzeichnen, wenn der Referendar im S1-Fall die Arbeit mit Originalquellen als motivierend beschreibt, woraufhin der Fachleiter diese Positivwertung um die Begründung ergänzt, dass die Arbeit an Originalquellen zur Stadtgeschichte als Lebensraum der Schüler:innen sowohl den Adressat:innen als auch der Fachkultur gerecht werde. Weder die Prämisse, dass Schüler:innen einen subjektiven Zugang

138 Diese Differenzierung erinnert an die Trennung von Beobachtungsebenen nach Luhmann: Während auf erster Ebene mit Unterscheidungen operiert werde, könnten diese auf der zweiten Ebene selbst zum Thema werden (vgl. Luhmann 1997/2015, S. 95 f.). Dadurch könne das auf der ersten Beobachtungsebene Nicht-Erfasste thematisiert werden (vgl. Cramer et al. 2019, S. 405).

zum Gegenstand finden sollen, noch der Anspruch, dass dieser vor dem Hintergrund der Fachkultur adäquat zu inszenieren sei, werden in einer weiteren Abstraktion begründet. Was diese Normen aber für die Situation bedeuten können, ist im Rahmen der Reflexion auszudeuten. Dabei werden Konflikte expliziert und bearbeitet und nicht durch Normverweise geschlossen.
Das Von-wo-Aus des Argumentierens entzieht sich in siener Abstraktheit einer verfügenden Thematisierung. Dass der normative Horizont als solches Von-wo-Aus nicht zum Gegenstand einer direkten Thematisierung wird, erscheint in einer traditionstheoretischen Perspektive weder erstaunlich noch problematisch:[139] Dadurch, dass der Horizont abstrakt bleibt, ist die in diesem verankerte Normativität auslegungsbedürftig und darin nicht festgestellt. Diese Auslegungsbedürftigkeit zeigt sich darin, dass Fragen, die unterschiedliche Wertdimensionen berühren, zu verschiedenen Angemessenheitsurteilen der Akteur:innen führen können.

7.2.2 Praktische Reflexion als wissenschaftsfern?

Im Lehrer:innenbildungsdiskurs werden Bezugnahmen auf wissenschaftliches Wissen eine Schlüsselrolle zugeschrieben: Die Fähigkeit, Praxis mithilfe von Theoriebezügen zu befragen, soll eine Distanzierung von etablierten Handlungsmustern und damit ein kritisches Abwägen von Handlungsoptionen ermöglichen (vgl. etwa Schüpbach 2007; Schnebel 2009).
Ob derartige explizite Bezüge auf wissenschaftliches Wissen direkt als Merkmal von Professionalität gelten, oder ob durch die Relationierung von Theorie und Praxis eher eine fragend-reflexive Haltung eingeübt werden soll, wird unterschiedlich beantwortet. Wenn ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus einen Denkstil kennzeichnet, den das Hinterfragen des scheinbar Selbstverständlichen ausmacht, wird eher eine grundlegende wissenschaftliche Tugend und weniger ein propositionales Wissen angesprochen. Ein grundlegend direktiver, handlungsanleitender Charakter von konkreten Wissensgehalten erscheint gerade auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Perspektivenpluralität[140] schwerlich begründbar.
Wie bereits in 7.1.2 gezeigt, tauchen direkte Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen tauchen in den untersuchten Fällen kaum auf. Wenn derartige Bezüge geleistet werden, erfüllen sie zumeist eine legitimierend-schließende Funktion in der Argumentation. Falls die Zielfolie der Kultivierung eines reflexiven Habitus allerdings so formal verstanden wird, dass es darum geht, das eigene Handeln kritisch zu befragen, scheint diese Figur mit den Materialbeobachtungen durchaus verknüpfbar zu sein: Wenn Reflexion als eine Öffnung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns verstanden wird, ergibt sich eine anschlussfähige Beschreibungsfolie für die untersuchten Fälle. Inwiefern Wissensgehalte, die im Studium erlernt wurden, Einzug in die Reflexion halten, ist ohne direkte Referenzen nicht explizit nachzuhalten.

139 Darauf, dass die Begründung von Handlungen als Kernstück des *practical reasoning* nicht notwendigerweise über das Explizieren von Prämissen prozessiert, sondern diese Prämissen via Inferenzen zugänglich sind, verweist Robert B. Brandom (2000/2001). Eine implizit gedachte Normativität ist für Brandom weder ein logisches noch ein ethisches Problem, da die Teilnehmenden in Sprachspielen auf das Mitgesagte schließen können.

140 Die Idee eines sinnpluralisierenden Theorieeinsatzes ist etwa in hochschuldidaktischen Rahmungen von Lehrer:innenbildung prominent, die den Mehrwert eines multiparadigmatischen Wissenschaftsverständnisses in der Lehrer:innenbildung betonen (vgl. Heinrich et al. 2019; Cramer et al. 2019). Die Beleuchtung von Fällen mit unterschiedlichen Lesarten könne die Perspektivenpluralität verdeutlichen, die unterschiedliche Theorien anbieten können. Der Fall erscheint hier zunächst als theorielose Größe, die sich unterschiedlich adäquat beleuchten lässt. Aus traditionstheoretischer Perspektive ist hingegen die fall- beziehungsweise problemkonstituierende Perspektive der Praktiker:innen von Beginn an zu betonen. Zudem stellt die Verbindlichkeit der Perspektive ein Gegengewicht zu der Idee dar, dass Perspektiven willentlich angenommen und abgelegt werden könnten (vgl. MacIntyre 1988, S. 367), da die Perspektive horizontgebunden ist.

Wenn das Professionalisierungsziel der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus meint, dass ein hinterfragender Denkstil eingeübt wird, erscheint das Gelingen dieses Ziels nicht daran messbar, inwiefern bestimmte Theoriegehalte expliziert werden. Die Wissensverwendungsforschung legt nahe, dass wissenschaftliches Wissen nicht direkt, sondern nur vermittelt in praktische Problembearbeitungen einfließt und damit auch durch eine sprachliche Einpassung relevant wird (vgl. Beck & Bonß 1989, S. 36 f.; Fichten 2010a, S. 139; Radtke 2004, S. 111 f.; Herzog 1995, S. 262). Vor diesem Hintergrund ist noch einmal infrage zu stellen, ob das Fehlen expliziter Theoriereferenzen in praktischer Reflexion tatsächlich dafür spricht, dass die Ansprüche einer universitär angebahnten Reflexivität verfehlt werden. Denkbar wäre stattdessen auch, dass diese Reflexivität sich durch eine professionelle Perspektive auf pädagogische Praxis äußert, in die wissenschaftliches Wissen eingeht, ohne in Form von expliziten Referenzen sichtbar werden zu müssen. So könnte ein Einsozialisiertsein in die erziehungswissenschaftliche Theorietradition, die Häcker (2019a) als Basis von Reflexivität konzipiert (ebd., S. 90), einen Zugang zur Praxis stiften. Die erziehungswissenschaftliche Theorietradition würde dann als Teil der pädagogischen Praxistradition verstanden. Nach Kemmis (2012) lassen sich eine erziehungswissenschaftliche Theorietradition und pädagogische Praxis als miteinander verbundene Elemente einer *practice architecture* bezeichnen (vgl. ebd., S. 898). Passend zu diesen Gedanken modellieren Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (1984) die Perspektive von professionellen Akteur:innen als von wissenschaftlichem Wissen durchdrungen, ohne deduktiv von diesem ableitbar zu sein (vgl. ebd., S. 384).[141] Vor dem Hintergrund dieser Überlegung braucht die Annäherung an einen kontextsensiblen Reflexionsbegriff ein Gespür für die Differenz der Wissensorganisation zwischen Disziplin und Profession. Diese Differenz ist zwar im Lehrer:innenbildungsdiskurs vielfach diskutiert (vgl. etwa Böhme, Cramer & Bressler 2018), jedoch nicht konsequent in eine Unterscheidung von Reflexionsmodi überführt worden, in der praktische Reflexion anspruchsvoll beschrieben würde. Die Beziehung von Distanz und Einlassung wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs binär konzipiert: Eine Einlassung auf Praxis bedinge eine Distanz zu einer wissenschaftlichen Denkweise, während die Einlassung auf wissenschaftliche Denkweise eine Distanz zur Schulpraxis bewirke (vgl. Leonhard 2018a, S. 215). Eine Verwobenheit, die weder als ein Übertragungsverhältnis noch als Dichotomie skizziert wird, könnte für die Arbeit am Reflexionsbegriff weiterführend sein. Konturen einer reflexiven Distanz, die nicht als inkompatibel mit einer Handelndenperspektive dargestellt wird, werden in Unterkapitel 7.3 sowie 10.2 gebündelt.

Eine Dualisierung von Theorie und Praxis, der zufolge Theorie ein epistemisch höherwertiger Status zugeschrieben wird, kann durch diese Priorisierung von Theorie schließende Argumentationsformen begünstigen. Artmann et al. (2013) geben zu bedenken, dass Theoriegehalte die Komplexität von Situationen nicht nur beleuchten und damit ein Störungsmoment für Alltagsurteile darstellen können, sondern auch als Ausgangspunkt für Identifikationen und Festsetzungen des angemessenen Handelns eingesetzt werden. Die Frage, die an die Qualität von Reflexion zu stellen ist, ist dann weniger, ob mit wissenschaftlichem Wissen argumentiert wird, sondern vielmehr, auf welche Art und Weise dies geschieht. Wissenstransferforschung wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs mit Verweis auf die nicht direkte Instruierbarkeit praktischen

141 Die Differenzierung zwischen ‚praxiswirksam' und ‚praxisbedeutsam', die Kunze (2020) vornimmt, erscheint hier ebenfalls hilfreich, um wissenschaftliches Wissen aus der Dichotomie zwischen Präskription und Indifferenz herauszulösen (vgl. ebd., S. 35): Während die Praxiswirksamkeit einer „‚unpraktischen' Haltung" (ebd., S. 34), die durch forschende Zugänge zu Schulpraxis kultiviert werden kann, nicht einzuholen ist, sind diese in der Kultivierung des Blicks auf praxisspezifische Konflikte zugleich nicht unbedeutend für pädagogische Praktiker:innen.

Könnens durch theoretisches Wissen rezipiert (vgl. etwa Herzmann & Proske 2014, S. 30). Gleichzeitig ist zu fragen, ob nicht implizit doch ein Modell einer theoretischen Erhellung von Praxis reinstalliert wird, wenn explizite Bezüge auf wissenschaftliches Wissen als Zeichen der Verwissenschaftlichung von Praxis gelten.[142] So wird etwa das Fehlen argumentativer Bezüge auf wissenschaftliche Evidenz als Professionalisierungsdefizit gedeutet (vgl. Hetfleisch, Goeze & Schrader 2017, S. 200). Die Widerständigkeit von Praktiker:innen und Lehramtsstudierenden, eine Handelndenperspektive mit „empathische[n] Perspektivübernahme[n]“ (Kunze 2017, S. 224) zu überwinden und eine „Suspendierung des pädagogisch-normativen Blicks“ (Kern 2020, S. 243) zu leisten, könnte nicht nur als schwerlich zu überkommendes Verhaftet-Sein in einer alltagsnahen Welt, sondern auch als Indiz dafür gelesen werden, dass eine derartige empathische, in normativen Zusammenhängen verwurzelte Sicht gegenstandsadäquat sein könnte.

7.2.3 Praktische Reflexion als Einlassung?

In einer letzten Relationierung wird im Folgenden die Passung der Figur der schweigenden Expertise betrachtet. Gemäß dieser Figur sei es nicht verwunderlich, dass eine verbalisierte Reflexion außerhalb der praktischen Situation oberflächlich bleibe: Der These, Lehrer:innen seien „Könner“ (Neuweg 2017, S. 89), die wenig über ihr eigenes Wissen und Können wissen, liegt die Idee zugrunde, dass sich ein intuitives, situationssensibles Handeln einer Verbalisierung entziehe. Diese Nicht-Verbalisierbarkeit könne nicht als Qualifizierungsdefizit interpretiert werden (vgl. ebd., S. 38) – im Gegenteil; in Anlehnung an das Dreyfus-Modell von Expertise sei letztere gerade durch Prozeduralisierung von Wissen auszuzeichnen (vgl. Neuweg 2020, S. 371 f.). Die Praxis fordere ein Lernen „sui generis“ (Neuweg 2016, S. 37) ein. Der Reflexionsbegriff wird verdächtigt, die konstitutive Differenz von Universität und Schulpraxis einzuebnen. Reflexion als befragende Rückwende auf Erfahrung sei sicher notwendig – aber die Universität brauche es für diese Denkbewegung nicht. Eine Reflexivität, die hingegen universitär verortet sei, wird als Misstrauen beschrieben gegenüber „allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit oder unzulässige Verallgemeinerung einfach zu machen“ (Neuweg 2016, S. 44). Die Universität verfolge vor allem eine Zerschlagung des Selbstverständlichen, was im Modus der ‚Distanz‘ passiere (vgl. ebd., S. 42), während praktische Reflexion eher auf einen Standort angewiesen sei („Einlassung“, ebd.). Distanz und Einlassung würden sich gegenseitig begrenzen, insofern sie gleichzeitig angestrebt würden (vgl. Neuweg 2005, S. 222). Neuweg zufolge sei universitäre Reflexivität dennoch praxisrelevant, da sie zur Perspektivierung und Rahmung praktischer Probleme beitragen könne.

Eine Differenz schulpraktisch und universitär verorteter Reflexion skizziert auch Leonhard (2018b), wobei er ebenso die Begriffe von Distanz und Einlassung bemüht. Trotz des Verweises auf eine Differenz bemüht er sich darum, Universitätspraxis und Schulpraxis nicht zu dualisieren, indem er sie als zwei verschiedene Praxen beschreibt. Das Moment der Einlassung setzt Leonhard auch für die Universität relevant, die dabei eine Distanzierung von der Praxis initiiere. Eine Distanzierung vom Etablierten werde in der Praxis genau dann relevant, wenn ein praktisches Problem die etablierten Deutungsmuster irritiere (vgl. ebd., S. 17). Vor diesem Hintergrund könnte das, was in dieser Arbeit anhand der analysierten Fälle als Reflexion beschrieben wurde, nicht als Distanzierung bezeichnet werden. Die Einlassung auf Schulpraxis könnte nur über die Distanzierung von

142 Die Idee, Professionswissen als eigene Form zwischen Erfahrungs- und wissenschaftlichem Wissen zu verstehen, in dem es selbst zu Weiterverarbeitungen, Umdeutungen und verschiedenartigen Anschlüssen kommt, ist nicht neu, sondern wird etwa bei Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992) formuliert. Interessant ist aber, dass die Qualität von Reflexion vielfach in expliziten Theoriereferenzen verortet wird, deren Ausbleiben als Marker für ein geringes Reflexionsniveau gilt (vgl. etwa Schüpbach 2007).

Wissenschaft gelingen, sowie eine Distanzierung von der Praxis nur über die Einlassung auf Wissenschaft zu leisten sei. Eine Distanzierung, die über die Einlassung auf „key questions“ (MacIntyre 1988, S. 362) der Praxis prozessiert, wird also ausgeschlossen. Leonhard (2021b) grenzt sich zwar kritisch von der generellen Skepsis gegenüber einer Einlassung auf Praxis ab, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs herrsche (vgl. ebd., S. 137), setzt dieser Skepsis aber keinen Praxisbegriff entgegen, der einen eigenen Reflexionsmodus bereithalten könnte. Stattdessen wiegt er die Einlassung auf Praxis durch eine universitäre Distanz auf, indem Praxiserfahrungen in universitären Settings analytisch zu bearbeiten seien. Konkret auf den Reflexionsbegriff bezogen deutet Leonhard (2020a) seine Differenzthese weiter aus, indem er zunächst beschreibt, was Reflexion eigentlich leisten soll – nämlich einen Umgang mit der Intransparenz, der Komplexität und der Kontingenz von Unterrichtskontexten und Bildungsprozessen zu gewähren (vgl. ebd., S. 16). Formate praktischer Reflexion wie etwa Unterrichtsgespräche oder schriftliche Reflexionen im Nachgang an erlebte Praxis könnten dies nicht, weil sie letztlich nur einen Zugang zu praktischen Geltungen liefern, diese aber nicht überschreiten könnten (vgl. ebd., S. 17).[143] Reflexion in Praxiskontexten sei somit nicht mit dem Maß von wissenschaftlicher Reflexion zu messen, da letztere Distanz zu Geltungen suche, während eine praktisch verortete Reflexion primär darauf ausgelegt sei, eine nicht mehr funktionale Problembewältigung zu bearbeiten. Distanz sei dabei nicht vonnöten. Es scheint, als würde eine in Praxis verortete Reflexion somit auf eine Bewältigungslogik verkürzt, da eine distanzierte Verhältnissetzung etwa zu handlungspraktisch-ethischen Problemen ausgeschlossen wird. Dadurch wird der Praxis die Möglichkeit abgesprochen, grundlegende Fragen zu bearbeiten, die über die Machbarkeitsebene hinausgehen. Die binäre Konzeption von Distanz und Einlassung schreibt Dualisierung von Theorie und Praxis fort.

Der Hinweis von Leonhard (2020a), dass praktisch verortete Reflexion nicht anhand expliziter Theoriebezüge zu beurteilen sei (vgl. ebd., S. 24), ist anschlussfähig an den in diesem Kapitel beschriebenen Reflexionsmodus. Die Idee hingegen, dass praktische Reflexion unter dem Begriff der Einlassung zu subsumieren sei, bricht mit der hier vorgeschlagenen Interpretation. Die Bedeutung eines Praxisbegriffes, dem Wissenschaft nicht als rationalisierendes Moment an die Seite gestellt wird, sondern der einschließt, dass Praxis von sich aus durch Anspruchskonflikte in Krisen gerät und diese reflexiv bearbeiten muss, ist tragend für eine nicht-trivialisierende Idee von praktischer pädagogischer Reflexion (vgl. hierzu Rosenberger 2021).

Die Relationierung des horizontgebundenen Argumentierens mit Motiven des Lehrer:innenbildungsdiskurses zeigt, dass sowohl die Gleichsetzung von schulpraktisch und universitär verorteter Reflexion als auch das Verabsolutieren der Differenz Verkürzungen begünstigt. Impulse für eine ‚differenzsensible‘ Konzeption von Reflexion, die praktische Reflexion weder anhand von feldfremden Normen bemisst noch auf eine Bewältigungslogik reduziert, werden im Folgenden entwickelt.

7.3 Praktische pädagogische Reflexion in involvierter Distanz

Die in diesem Kapitel vorgeschlagene Lesart der interpretierten Szenen steht der These entgegen, dass praktische pädagogische Reflexion einer Bewältigungslogik folge und darin eine komplexitätsreduzierende Funktion ausübe. Der Modus des horizontgebundenen Argumentierens zeichnet sich durch ein Abwägen konfliktärer und situativ auszulegender Normen aus.

143 Leonhard (2020a) ergänzt, dass ein Beurteilen derartiger Praxisreflexionen aufgrund der hohen Subjektivität unmöglich sei (vgl. ebd., S. 18). Diese Einschätzung ist inkompatibel mit den Momenten des Materials, die das ‚Was‘ der Reflexion als verbindlich ausweisen, indem etwa im S1-Fall gelobt wird, dass die ‚neuralgischen Punkte‘ getroffen wurden.

Das setzt eine Interpretation des Problems, das reflexiv bearbeitet wird, voraus, die in der vorgeschlagenen traditionstheoretischen Lesart an eine Perspektive gebunden ist, von der aus dieses Problem erst konstituiert wird. Diese Perspektive muss nicht als theorie- oder distanzlos ausgewiesen werden. Aus einer Handelndenperspektive wird die Frage nach dem Angemessenen in den reflektierten Unterrichtssituationen auf Distanz gebracht. Die Sprechenden müssen sich zu konfliktären Normen und Normauslegungen argumentativ positionieren. Ein Dualisieren von Involvierung und Distanzierung ist zur Beschreibung dieses Reflexionsmodus nicht hilfreich, weil die Distanz, die für diese Positionierung notwendig ist, nicht mit einem Abgetrenntsein aus Praxiszusammenhängen einhergeht.[144] Stattdessen wird eine reflexive Verhältnissetzung zu diesen Praxiszusammenhängen erst durch die Annahme einer Handelndenperspektive ermöglicht. Die Referendar:innen begründen ihr zurückliegendes Handeln, indem sie es als Antwort auf eine pädagogische Anspruchssituation darstellen (vgl. hierzu Wimmer 1996/2017, S. 424). Diese muss vor einem entsprechenden Horizont als solche wahrgenommen und begrifflich gefasst werden. Reflexion lässt sich damit als Zugang zur Praxis beschreiben, der gerade auch ihre Konflikthaftigkeit spürbar werden lässt (vgl. hierzu auch Dick 1994/1996, S. 373). Dieser Zugang ist die Prämisse dafür, die Komplexität der eigenen Praxis wahrnehmen zu können. Der Befürchtung, dass eine handlungspraktisch verortete Reflexion in der Gefahr stehe, durch das Aufgehen in vermeintlichen Selbstverständlichkeiten Ambivalenzen und Konflikte abzublenden, lässt sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen etwas entgegensetzen.

Die Annahme hingegen, dass jedwede Reflexion explizit das Von-wo-Aus des Argumentierens kritisch prüfen muss, um nicht affirmativ zu sein, verstellt den Blick auf Reflexionsmodi, die aufgrund ihrer Anbindung an eine Handelndenperspektive für pädagogische Praxiskontexte charakteristisch sein könnten. Die Normativität der Praxistradition muss nicht als Gegengewicht zu der konstitutiven Ungewissheit pädagogischer Praxis betrachtet werden (vgl. hierzu Haupt, Hering & Wever 2021), wenn diese Normativität Angemessenheitskonflikte nicht schließt, sondern rahmt. Dass das Von-wo-Aus des Argumentierens affirmiert wird, wenn normative Geltungen nicht explizit eingeklammert und kritisiert werden, ist aus einer traditionstheoretischen Perspektive nicht anzunehmen: Die Verhältnissetzung zum eigenen Handeln, dessen Ziele immer wieder neu zu verhandeln sind, bedingt ein Offenhalten der Fragen danach, welche Normen situativ gültig sind und wie diese auszulegen sind. Eine reflexive Verhältnissetzung zur Verantwortbarkeit des eigenen Handelns ist gleichzeitig mit der Frage nach den Ansprüchen an dieses Handeln verknüpft. Ein horizontgebundenes Argumentieren muss daher nicht von einem statischen Regelsystem ausgehen, da die Normen, von denen aus das Problem perspektiviert und die Angemessenheit von Handlungsweisen diskutiert wird, nicht subsumtiv auf Situationen angewendet werden können. Handlungspraktische Probleme werfen in der in diesem Kapitel vorgestellten Lesart nicht nur die Frage nach dem Wie der Erfüllung eines äußeren Ziels auf, sondern fordern eine Verhältnissetzung zu der Frage ein, was in einer bestimmten Situation als Anspruch geltend zu machen ist. In der Interpretations- und Gewichtungsbedürftigkeit der

144 Dass eine Einlassung auf Praxis eine Grundlage für Reflexion schaffe, die durch das Erfahren einer möglicherweise problematischen oder irritierenden Situation initiiert wird, ist ein im Lehrer:innenbildungsdiskurs präsentes Motiv (vgl. etwa Lehmann-Rommel 2016, S. 39). Das Involviertsein, das ich in diesem Kapitel umreiße, ist allerdings nicht nur die zeitlich vorgelagerte Voraussetzung für eine im Anschluss erfolgende reflexive Distanzierung. Stattdessen ist das Involviertsein selbst Teil der Reflexion, die eine praktische Normativität nicht auflöst, sondern innerhalb dieser prozessiert. Der Verweis auf ein konstitutives Involviertsein ist daher nicht allein als Hinweis darauf zu lesen, dass eine völlige Loslösung aus einem kontextuellen Eingebundensein unmöglich bleibt (vgl. etwa Carr 2006, S. 149). Stattdessen geht es darum, dieses Eingebunden- oder Involviertsein als konstitutives Moment praktischer Reflexion zu denken.

handlungsleitenden Normen weist die untersuchte Reflexion über eine „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur“ (Tabachnik, zitiert nach Hascher 2012, S. 112) hinaus. Eine Verengung des Gespräches auf Aspekte der technischen Machbarkeit, wie sie im Lehrer:innenbildungsdiskurs beschrieben wird (vgl. etwa König & Rothland 2018, S. 6; Reintjes & Bellenberg 2017, S. 129; Futter 2017, S. 237), ist mit Blick auf die in den Reflexionsszenen argumentativ bearbeiteten Konflikte nicht festzustellen.[145] Nicht nur die adäquaten Mittel, sondern auch die Zieldimensionen des Handelns werden zum Gegenstand der Reflexion. Der These, dass das Nachdenken über Tätigkeiten und Ziele des Lehrer:innenhandelns in der Praxiskultur nicht verankert sei (vgl. Fischer, Rieck & Lobemeier 2008, S. 81), kann mit Blick auf die interpretierten Szenen nicht zugestimmt werden.

Resümierend ist festzuhalten, dass der Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens mit gültigen Normen, die auf Situationen bezogen, ausgelegt und gewichtet werden müssen, nicht mit einer im Lehrer:innenbildungsdiskurs befürchteten Konformität zu unhinterfragten Normen gleichzusetzen ist. Auch wenn eine Form des abwägenden Reflektierens, wie sie etwa von Artmann et al. (2013) als Gegenbild zu einer schließenden Kommunikationsform benannt wird, nicht auftritt – bei dieser wäre nämlich das Offenlegen und Befragen von Prämissen maßgebend –, kann die Form der Argumentation nicht umfassend als schließend beschrieben werden. Insofern Geltungen bestätigt werden, geschieht dies nicht auf der Grundlage eines Wissenssystems, das eine höhere Rationalität beansprucht, sondern aus der Handelndenperspektive selbst heraus. Wenn es nach Artmann et al. (2013) bedeutsam ist, dass „widersprüchliche Ansprüche […] eines Unterrichtsereignisses“ (ebd., S. 148) reflexiv thematisierbar werden, so ist diese Funktion gerade in Momenten des Abwägens unvereinbarer Ansprüche in den analysierten Fällen präsent (vgl. Küper & Thiel 2020, S. 145). Damit verweisen die Referendar:innen nicht nur auf konkrete zurückliegende Probleme, sondern darauf, Unterricht von einem pädagogischen Horizont aus deuten zu können (vgl. Schäfer 1998, S. 174 f.).

Die in Kapitel 7 herausgearbeiteten Dimensionen von praktischer pädagogischer Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens können in Anlehnung an Molander, Grimen und Eriksen (2012) als typisch für ein professionelles Handeln beschrieben werden, das mit einer Begründungspflicht einhergeht. Diese Begründungpflicht scheint sich nicht explizit auf erfahrungswissenschaftlich gesichertes Wissen zu berufen, wie professionstheoretisch gefordert (vgl. Oevermann 1996/2017, S. 124), sondern auf einen an die Praxistradition geknüpften Horizont. Dieser Horizont geht mit einer Normativität einher, die das, was als gute Praxis gelten kann, an verbindliche Dimensionen bindet, ohne sie positiv zu definieren. Dadurch ermöglicht der Horizont eine Distanzierung zur Praxis im Sinne einer Verhältnissetzung zu der Frage, wie fallangemessen zu handeln ist.

Eine Distanzierung, die innerhalb einer normativ strukturierten Handelndenperspektive verbleibt, ist mit der im Reflexionsdiskurs aufzufindenden Argumentationsfigur verknüpfbar, dass Reflexion auf die Notwendigkeit reagiert, pädagogisches Handeln zu verantworten. Dieses Verantworten ist zum einen an den normativen Horizont der Praxistradition gebunden, zum

145 Überlegenswert ist hier, inwiefern vor dem Hintergrund einer traditionstheoretischen Perspektive und einem mit dieser verknüpften Praxisbegriff überhaupt eine als trivial auszuweisende Reflexion sichtbar werden könnte. Wenn Praktiker:innen ein Horizont für ihre eigene Praxis zugeschrieben und das Material vor dieser Zuschreibung gelesen wird, erscheint es schwerlich möglich, den Aussagen der Praktiker:innen keinen Verweisungscharakter auf ein abstraktes und komplexes Verständnis guter Praxis zuzusprechen. Das mag den Blick für kritikwürdige Aspekte der Ausbildungssituation verstellen. Trotz dieser Blindstelle spricht für die gewählte traditionstheoretische Perspektive, dass sie einen Gegenimpuls zu dem im Lehrer:innenbildungsdiskurs überaus präsenten kritischen Blick auf Praktiker:innenreflexionen setzen kann.

anderen aber wegen der Auslegungsbedürftigkeit der handlungsleitenden Normen nicht festgestellt. Wenn handlungspraktische Probleme als ethische Probleme betrachtet werden, die die Mittel- und Zieldimension pädagogischen Handelns berühren, ist Reflexion aus einer Handelndenperspektive nicht auf eine Komplexitätsreduktion gerichtet oder auf Fragen der Machbarkeit begrenzt.

Während in Kapitel 7 der Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens als kontextsensibles Moment praktischer Reflexion fokussiert und mit einem Verantworten des Handelns vor dem normativen Horizont der Praxistradition in Verbindung gebracht wurde, betrachtet Kapitel 8 den Modus des engagierten Erzählens. Dieser Modus wird in der folgenden Theoretisierung mit erziehungstheoretischen Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns verknüpft.

8 Theoretisierungsschneise II: Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens

Der Modus des engagierten Erzählens kommt insbesondere in Passagen der Unterrichtsnachgespräche auf, die auf die Ansprüche der Schüler:innen als Adressat:innen des pädagogischen Handelns Bezug nehmen. Die angenommene Verbindung zwischen Reflexionsmodus und -gegenstand legt nahe, dass der Reflexionsmodus des engagierten Erzählens sensibel für die Thematisierung pädagogischer Anspruchserfahrungen sein könnte.[146] Um diese Idee auszuleuchten, verknüpfe ich das engagierte Erzählen in diesem Kapitel mit alteritätstheoretischen Theoriemotiven, die eine erziehungstheoretisch gehaltvolle Lesart dieses Reflexionsmodus eröffnen.
Die zu entwickelnde Perspektive auf praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens setzt an der Problematik an, dass Reflexion im Lehrer:innenbildungsdiskurs an die Norm der objektivierenden Distanzierung gebunden wird, die im Widerspruch zu erziehungstheoretischen Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns steht. Die Argumentationsfigur, dass Reflexion in pädagogischen Kontexten aufgrund der Verantwortung der Erziehenden gegenüber den ihnen Überantworteten geboten ist, ist nicht mit der Perspektive eines „distanziert-äußeren Beobachters" (Berndt & Häcker 2017, S. 247) in Einklang zu bringen: Ein reflexives Verantworten des eigenen Handelns ist aufgrund der konstitutiven Ungewissheit der Angemessenheit pädagogischen Handelns nur situativ zu bearbeiten. Eine Ansprechbarkeit für situative Ansprüche und ein Gefühl für die Singularität des Falls ist über eine nicht-involvierte Beobachtendeninstanz, das außerhalb von Praxiszusammenhängen steht und diese als Objekt betrachtet, nicht einzuholen. Da die Norm der objektivierenden Distanzierung also mit der Begründung kollidiert, dass Reflexion auf die Ungewissheit von Erziehung verantwortlich antworte, möchte ich fragen, ob ein von dieser Norm abweichender Modus von Reflexion andere Anschlüsse an diese Begründung eröffnet. Dafür greife ich auf einen alteritätstheoretisch justierten Verantwortungsbegriff zurück, den ich als gehaltvoll für eine Theoretisierung von Reflexion erachte, die erziehungstheoretische Anschlüsse ermöglicht: Ein alteritätstheoretischer Verantwortungsbegriff kann der Ungewissheit, die mit der Frage nach dem Gerechtwerden gegenüber den pädagogisch überantworteten Anderen einhergeht, einen systematischen Stellenwert einräumen. Während Reflexion im Lehrer:innenbildungsdiskurs oftmals als Kontrolle gegenüber der Verletzbarkeit des pädagogisch überantworteten Anderen stilisiert wird (vgl. Helsper 2004, S. 66; Leonhard 2018a, S. 213), was eine souveräne Reflexion außerhalb der Prekarität möglicher Verletzungen nahelegt, ist im Folgenden auszuführen, warum Reflexion gerade auch als konstitutiv unsouveräne Antwort auf diese Verantwortung gelesen werden kann (vgl. hierzu Bünger 2022, S. 46). In diesem Zuge betrachte ich das engagierte Erzählen als funktionales Moment von pädagogischer Reflexion.[147] Vor dem Hintergrund alteritäts- und traditionstheoretischer Überlegungen

146 Da pädagogische Gegenstände erst vor dem Horizont der Praxistradition figuriert werden, ist dieser Reflexionsmodus ebenfalls als horizontgebunden auszuweisen. Die Betonung des vorab beleuchteten Modus als horizontgebunden zielt noch stärker auf den normativen Horizont ab, vor dem Probleme erst argumentativ bearbeitbar werden. Dass Anspruchserfahrungen auch erst vor einem Horizont zu solchen werden, soll in Unterkapitel 8.2 in den Blick genommen werden, während zunächst der Fokus auf affizierende Erfahrungsqualitäten von Begegnungssituationen gelegt wird.

147 Die Frage ist also nicht, was das Pädagogische an Reflexion sein könnte, sondern wie der Modus der Reflexion mit dem Reflexionsgegenstand verklammert gedacht werden kann. Um die Annahme einer Verbindung von Reflexionsmodus und -gegenstand zu plausibilisieren, verweise ich auf das gesprächsanalytische Argument, dass die Form des Sprechens mit dem Gesprächsgegenstand verwoben ist (vgl. Deppermann 1999/2008, S. 82).

interpretiere ich die Abweichung von der Norm der objektivierenden Distanzierung als verknüpft mit einer Empfänglichkeit für Ansprüche pädagogisch überantworteter Anderer. Um diese Verknüpfung auszudeuten, beziehe ich mich auf die Szenen, die in Kapitel 6 als ‚Modus der Verantwortungsaffirmation' und als ‚Modus des Souveränitätsverlusts' in den Blick genommen wurden.
Als blickleitend lege ich die in Unterkapitel 4.2 hergeleitete Argumentation zugrunde, dass pädagogische Reflexion deshalb notwendig ist, weil pädagogisches Handeln aus ethischen Gründen reflexionsbedürftig ist. Diese Argumentation knüpft an strukturtheoretische Figuren an: Da Pädagog:innen in stellvertretenden Krisenbearbeitungen mit unbestimmten Situationen umgehen müssen, ist es immer auch möglich, illegitim zu handeln. Durch die außersituative, objektivierende Feststellung des angemessenen Handelns werde das Risiko dieser Illegitimität erhöht, da weder der Andere noch der Fall in den Blick der Pädagog:innen kommen könne. Eine nachträgliche, handlungsentlastete Begründung und Befragung des Handelns sei geboten (vgl. Helsper 2004, S. 66).
Die Beobachtungsinstanz, die Helsper als Antwort auf die Anforderung einfordert, dem inhärenten Verletzungsrisiko professionellen Handelns Herr zu werden (vgl. ebd., S. 66), ist allerdings mit Problemen verbunden: Der eingeforderte Reflexionsmodus birgt das Risiko, pädagogisches Handeln zu objektivieren und dadurch die Beziehung zwischen Reflexionssubjekt und reflektierter Erfahrung aufzulösen. Dass eine ethisch indifferente Reflexion die Begründung der Notwendigkeit von Reflexion konterkariert, auf die Verantwortung pädagogischer Praktiker:innen zu antworten, wurde mit Blick auf ein unansprechbar gezeichnetes Reflexionssubjekt problematisiert. Ein erster Gegenentwurf wurde anhand von Szeneninterpretationen in Bezug auf den Modus des horizontgebundenen Argumentierens im vorausgegangenen Kapitel vorgestellt. Dort wurde die Seite des Sich-Verantwortens vor dem Horizont einer der Praxis eigenen Rationalität betrachtet, während dieses Kapitel Verantwortung als ethisches Moment einer Anderenerfahrung fokussiert. Dieses ethische Moment steht der Idealisierung eines Beobachtendensubjekts entgegen, das außerhalb von Praxiszusammenhängen steht. Um den Konnex von Reflexion und Verantwortung anders zu zeichnen, lege ich einen Verantwortungsbegriff zugrunde, der gerade nicht mit einem indifferenten Reflexionssubjekt einhergeht: Auf der Basis eines alteritätstheoretischen Verantwortungsbegriffs schlage ich vor, das engagierte Erzählen als Spur einer Anderenerfahrung zu lesen, wobei ich mich auch phänomenologischer und anerkennungstheoretischer Theoriemotive bediene. Diese Bezüge wähle ich, weil sie dem Modus des engagierten Erzählens einen systematischen Stellenwert einräumen können.[148]
Dabei erfüllt die Empirie allerdings nicht nur die Rolle der Illustration alteritätstheoretischer Gehalte, sondern gibt auch Anlass dazu, über diese hinauszugehen: Neben den Szenen, in denen sich die Referendar:innen auf eine Anderenerfahrung beziehen, lassen sich auch Einsätze des engagierten Erzählens ausmachen, die keinen direkten Bezug zu einer Begegnungssituation aufweisen. Ähnlich wie die Erzählungen einer Anderenbegegnung, die in Unterkapitel 8.1 thematisiert werden, werden auch diese Erzählungen von Anderenfiktionen engagiert vorgebracht. Dieses engagierte Erzählen von Anderenfiktionen lese ich in Unterkapitel 8.2 als Verweis auf die Perspektive einer pädagogischen Praxistradition, die mit einem ihr eigenen Deutungshorizont verknüpft ist. In Unterkapitel 8.3 werde ich überlegen, inwiefern die alteritätstheoretische Perspektive ergänzt und erweitert werden kann, um der Beobachtung gerecht zu werden, dass es nicht allein die singuläre Begegnung mit dem radikal Anderen ist, von der engagiert erzählt wird, sondern situierte und

148 Da das Ausgangsproblem, auf das der (Re-)Konzeptualisierungsversuch in dieser Arbeit antwortet, eine ethische Leerstelle im Reflexionsdiskurs ist, die durch die Blindheit der Norm der objektivierenden Distanzierung für erziehungstheoretische Motive forciert wird, liegt der Fokus der hier vorgestellten gegenstandsbezogenen Theoretisierung nicht auf didaktischen, sondern existenzialphilosophischen Theoriemomenten.

kontextualisierte Ansprüche, die Anderenkollektiven zugesprochen werden. Im letzten Unterkapitel (8.4) stelle ich Anknüpfungspunkte zum Lehrer:innenbildungsdiskurs her.

8.1 Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens als Antwort auf einen Anderenanspruch

> “Ohne den Anderen gäbe es keine Freiheit, keine Ethik, keine kritische Reflexion des Selbst” (Stöhr et al. 2019, S. 64).

Ein wiederkehrender Reflexionsmodus ist das engagierte Erzählen der Referendar:innen, in dem sie nicht als distanzierte Beobachtende, sondern als verantwortlich Handelnde sprechen. Dieses engagierte Erzählen ist vor allem dann nachzuzeichnen, wenn die Referendar:innen über Begegnungen mit den Schüler:innen sprechen. In diesem Unterkapitel möchte ich die Deutung vorschlagen, diesen Modus des engagierten Erzählens als Antwort auf eine Verantwortungserfahrung zu betrachten. Die alteritätstheoretische Basis dieser Deutung skizziere ich in Unterkapitel 8.1.1, um anschließend den Reflexionsmodus der engagierten Erzählens einer Anderenerfahrung[149] in Verbindung zu bringen (8.1.2). Das Sprechen, das beim Erzählen einer Anderenerfahrung unsouverän[150] wird, deute ich als Verweis auf eine ethisch bedeutsame Brechung des eigenen Wissensanspruchs um die Schüler:innen als Andere (8.1.3).

8.1.1 Alteritätstheoretische Grundgedanken

Die hochkomplexe und voraussetzungsreiche Philosophie von Emmanuel Lévinas kann im Rahmen dieser Arbeit nicht in der eigentlich gebotenen Tiefe rezipiert werden. Da insbesondere sein Verantwortungsbegriff wertvolle Impulse dafür bietet, die ethische Leerstelle im Reflexionsdiskurs zu bearbeiten, bemühe ich mich im Folgenden darum, Grundzüge dessen zu umreißen. Der Kontext dieses Verantwortungsbegriffs, in den Erfahrungen des Grauens eingegangen sind, soll nicht beschwiegen werden: Emmanuel Lévinas wurde als litauischer Jude nach Deutschland deportiert und im Lager Fallingbostel interniert. Seine Familie wurde ermordet. Diese Erfahrungen sind bedeutsam für sein Werk (vgl. Huth 2011, S. 43 f.), das durch die Suche nach einem Verantwortungsverständnis geprägt ist, das nicht auf einem egologischen Vernunftbegriff basiert. Vom Anderen aus zu denken stiftet den Ausgangspunkt der Lévinasschen Ethik, die nicht einen einzelnen Teilbereich seiner Philosophie, sondern ihre Grundlage darstellt (vgl. Balzer 2014, S. 297; Lipptitz 2019, S. 113). Eine Kritik, die Lévinas an der westlichen Philosophie und zumal an der Phänomenologie äußert, liegt in der Zentralstellung des Ego, die die Verantwortung des Subjekts für den Anderen verstelle (vgl. Krewani 1983/2011, S. 11). Diese Verantwortung für den Anderen wird zum Herzstück der Lévinasschen Alteritätstheorie, in der ethische und ontologische Überlegungen verwoben sind. Damit kritisiert Lévinas eine Philosophie, die die Nicht-Subsumtionierbarkeit des Anderen unter die Ordnung des Seins als Ordnung des Selben übergeht (vgl. Balzer 2014, S. 296). Lévinas wendet sich dabei gegen Husserl und Heidegger und damit gegen eine Phänomenologie, die den Anderen als Bewusstseinsphänomen verfügbar macht (vgl. Krewani 1983/2017, S. 25). Trotz des vehementen Einspruchs gegen eine Philosophie, deren Grundlage eine anderenvergessene Ontologie bildet, knüpft Lévinas an phänomenologische

149 Den Begriff der Anderenerfahrung nutze ich übergeordnet, um eine berührende Erfahrungsqualität zu thematisieren, die ich mit einem Anderenanspruch verknüpfe. Die im Folgenden verwendeten Begriffe der Anderenbegegnung und der Anderenfiktion unterscheiden verschiedene Varianten des Anderenbezugs in der Reflexion.

150 Das Attribut ‚unsouverän‘ nutze ich nicht als Wertung, sondern als Beschreibung für einen Kohärenzverlust im Reflektieren, wie er in Kapitel 6 als Modus des Souveränitätsverlusts beschrieben wurde. Diesen Modus bringe ich in diesem Kapitel in einen Zusammenhang mit einer erzählten Anderenerfahrung.

Überlegungen an und treibt diese weiter (vgl. ebd.), sodass alteritätstheoretische Gehalte in nachklassische phänomenologische Diskurse Einzug halten (vgl. Flatscher & Seitz 2016b, S. 80).
Dass der Andere nicht als ein dem intentionalen Bewusstsein zugängliches Phänomen, sondern als unendlich anderer Anderer anzuerkennen ist, der einem wissenden, bemächtigenden Zugriff entzogen bleibt, ist ein zentraler Einspruch Lévinas' gegen eine identifizierende Trivialisierung von Alterität (vgl. Krewani 1983/2017, S. 25; Lippitz 2019, S. 105). Um den Anderen zu wissen würde bedeuten, seine Andersheit zu verkennen. Sobald diese kategorisiert und verglichen wird, wird die Singularität des Anderen relativiert (vgl. Wimmer 2014, S. 234). Dass der radikal Andere als transzendentale Größe dem Ich nicht in einem erkennenden, identifizierenden Modus zugänglich ist, bedeutet aber nicht, dass der Andere nicht mit dem Subjekt verknüpft oder jedweder Erfahrung enthoben wäre: Das Antlitz des Anderen zieht das Subjekt in Verantwortung, die dieses in seiner Einzigartigkeit und Unvertretbarkeit erst stiftet (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 304; Biesta 2013a, S. 20 f.).
Inwiefern die Philosophie von Lévinas so weit aus ihrem Kontext des Hinterfragens der Zentralstellung des vernünftigen Ichs als Grundpfeiler von Humanität vor dem Hintergrund der Gräueltaten des 20. Jahrhunderts gelöst werden kann, dass sie für pädagogische Fragestellungen trägt, und inwiefern dies lauter ist (vgl. hierzu Zhao 2012; Benner 1998), sind Fragen, die sich einer eindeutigen Beantwortung entziehen. Der Rekurs auf Lévinas wird gerade vor dem Hintergrund postmoderner Begründungsprobleme egologischer Figuren zu einer vielversprechenden Alternative (vgl. ebd., S. 659 f.): Lévinas ist vielfach pädagogisch rezipiert und somit in die pädagogische Theoriegeschichte eingeschrieben worden (vgl. Ruiz 2004; Biesta 2013a; Wimmer 1988; Dederich 2017).[151]
Diese Kontextverschiebung bleibt ein Wagnis, das sich nicht lückenlos rationalisieren oder plausibilisieren lässt, aber doch eine Theoretisierungsschneise eröffnet, die in sich einen intensiven Zugang zum Material und damit eine engagierte Antwort auf dieses erlaubt (vgl. hierzu auch Vannini 2015, S. 322). Eine souveräne Rezeption und Übertragung würde sowohl Kernmotiven der Philosophie Lévinas' widersprechen (vgl. Meyer-Drawe 1983, S. 151) als auch der Idee einer theoretischen Empirie zuwiderlaufen, die ich außerhalb eines repräsentationalistischen Forschungsverständnisses verorte. Trotz der mit der Kontextverschiebung einhergehenden Herausforderungen orientiere ich mich an alteritätstheoretischen Theoriefiguren, weil sie eine Dimension einholen können, die für die Frage nach einer nicht-indifferenten Reflexion bedeutsam sind: Eine unbedingte Verantwortung vor dem Anderen bietet ein Deutungsangebot für den Einsatz des engagierten Erzählens von Anderenerfahrungen. Diese Verknüpfung ist in den folgenden Unterkapiteln auszugestalten, wobei die alteritätstheoretisch inspirierte und gerade für den Reflexionsbegriff bedeutsame Frage nach der Möglichkeit einer nicht-identifizierenden Sprache mitverhandelt wird.

8.1.2 Zur Spur einer Verantwortungserfahrung

Dieses Unterkapitel verknüpft alteritätstheoretische Gehalte mit Materialbeobachtungen, um den Modus des engagierten Erzählens zu beleuchten. Dafür werden alteritätstheoretische

151 Eine kritische Betrachtung der Anschlussfähigkeit von Lévinas für pädagogische Kontexte legt etwa Dietrich Benner (1998) vor. Sein Argument der fehlenden Anschlussfähigkeit einer maximal abstrakten Idee von Verantwortung für einen spezifischen sozialen Kontext möchte ich in Unterkapitel 8.3 aufnehmen. Auch Wimmer (2007) beschreibt Lévinas als für die Pädagogik „verfänglich in mehrerer Hinsicht" (ebd., S. 159). Ein Orientieren erziehungstheoretischer Fragestellungen an ethischen Überlegungen schaffe ein problematisches Ableitungsverhältnis. Da Lévinas aber keine Handlungsweisungen formuliert, sondern sich gegen eine Feststellung dessen, was Humanität bedeuten kann, gerade zur Wehr setzt (vgl. hierzu Biesta 2009, S. 102 f.), ist nicht von einem Ableitungsverhältnis zu sprechen. Stattdessen können die Grundfiguren, die Lévinas entwirft, für die Reflexion von Erziehung als Begegnungssituation relevant gesetzt werden.

Figuren weiter entfaltet und zu dem untersuchten Reflexionsmodus relationiert, um eine Verbindung zwischen der Verantwortung von Pädagog:innen gegenüber den ihnen Überantworteten als zentrales Begründungsmoment der Notwendigkeit pädagogischer Reflexion und dem Modus des engagierten Erzählens zu zeichnen.

Dass die Erfahrung eines nie gänzlich versteh- und erfüllbaren Anspruchs eines Anderen eine berührende Dimension innehat, lässt sich phänomenologisch begründen. Nach Martin Huth (2016) geht eine Anderenerfahrung mit einem unmittelbaren Betroffensein einher (vgl. ebd., S. 290). Dieses Betroffensein stellt ein Widerfahrnis dar, das das Erfahrungssubjekt überrascht und zu einem Grad verletzt (vgl. Waldenfels 2006/2018, S. 73). Die Anderenerfahrung weist eine konstitutive Fremdheit auf, da der Andere sich einem „begehrlichen Zugriff entzieht" (ebd., S. 85), sich also nicht erkennen und darin vereinnahmen lässt. In dieser Undurchschaubarkeit fordert die Fremdheitserfahrung eine Antwort ein.[152] In dieser Antwort lässt sich die Anspruchserfahrung als Spur verorten (vgl. Rödel 2015, S. 213). Wenn Reflexion eine Anderenerfahrung zum Gegenstand hat, kann Reflexion als Antwort auf die Antwort bezeichnet werden. Insofern das Widerfahrnis durch die Reflexion zu einem Grad wieder lebendig wird, lässt sie sich nicht als rein gedankliche Operation, sondern als leibliches Antworten rahmen (vgl. Bedorf 2020, S. 51). Im Antworten wird die vergangene Situation erinnert und neu gedeutet (vgl. Prager 2018, S. 191 f.; Flatscher 2012, S. 121). Das Betroffensein der Sprechenden lese ich als ein derartiges Antworten. Die Anderenerfahrung, die dieses Betroffensein auslöst, ist einer nicht-involvierten Beobachtendenperspektive nicht zugänglich (vgl. Huth 2016, S. 290).[153] Dementsprechend ist nur ein in die Anderenerfahrung involviertes Subjekt zum Antworten verpflichtet.

Diese Unzugänglichkeit einer Erfahrungsqualität für eine:n distanzierte:n Beobachter:in lässt sich mit der Materialbeobachtung in Verbindung bringen, dass die Referendar:innen bei der Reflexion ihrer Unterrichtsstunde aus einer Handelndenperspektive heraus sprechen. Dieses Sprechen ist der vorgeschlagenen Lesart zufolge keine Identifikation oder Bemächtigung der Anderenerfahrung: Huth (2016) betont, dass in diesem Sprechen ein Überschuss[154] verortet sei, der sich nicht auf den Begriff bringen lasse. In diesem Überschuss verortet er einen ethischen Gehalt (vgl. ebd., S. 297). Inwiefern dieser Überschuss in Reflexion Einzug halten kann, ist im Folgenden in Anschluss an Lévinas zu erörtern.[155]

152 Eine stärkere Fokussierung der Unterrichtsnachgespräche unter bildungstheoretischen Akzentuierungen, die für die Frage nach der Erzählbarkeit von Fremdheitserfahrungen relevant sind, wäre ein alternatives Untersuchungsvorhaben gewesen. Da in dieser Arbeit die Frage nach Reflexion als Praxisphänomen im Mittelpunkt stand, habe ich diese bildungstheoretische Lesart nicht vertieft. Der Versuch, Artikulationen von Fremdheitserfahrungen in Erzählungen zu untersuchen, bietet Parallelen zu empirischen Untersuchungen zu Bildungserfahrungen (vgl. etwa Koller 2011; Schäfer 2011).

153 Ein:e Beobachter:in kann in ihrer Positionierung außerhalb keine radikale Andersheit erfahren, da die Kernoperationen des Beobachtens – das Einordnen und Kategorisieren – nur relative Differenz einholen kann (vgl. Ricken & Reh 2014, S. 32).

154 Der Begriff des Überschusses bezeichnet die Nicht-Identität eines Phänomens mit seinen definier- und benennbaren Dimensionen. Der Andere als unendlich Anderer geht mit der Ordnung des Seins nicht auf, sondern verweist auf den unzureichenden Charakter von Ordnungen (vgl. Lévinas 1983/2017, S. 221). Dieses konstitutive Mehr als Nicht-Fassbarkeit des Anderen beschreibt Waldenfels (1994/2017) mit dem Ausdruck „*Surplus*" (ebd., S. 621, Herv. im Orig.). Dieses Mehr an Bedeutung, das über die Ordnung hinausgeht, bezeichnet einen „Überschuss an *Außerordentlichem*" (Waldenfels 2010, S. 80, Herv. im Orig.).

155 Wie bereits im Methodologiekapitel zur Sprache gekommen ist, kann nicht angenommen werden, dass durch die Verhältnissetzung zu einer Anderenerfahrung die Begegnung in einem repräsentationalistischen Sinne abgebildet würde. Stattdessen gehe ich davon aus, dass in der lebendigen Verhältnissetzung zu einer Erfahrungsqualität eine Spur von dieser re-aktualisiert wird. Flatscher (2012) betont mit Bezug auf Husserl, dass eine phänomenologisch verstandene Form der Vergegenwärtigung keine Reproduktion des Vergangenen skizziere, aber in einer Bezogen-

Es könnte eingewendet werden, dass ein Bezug auf die Lévinassche Philosophie aufgrund ihres tiefen Zweifels an einer Zentralstellung des Ichs für die Theoretisierung von Reflexion ungeeignet ist. Pedro Ruiz (2004) beschreibt die Philosophie Lévinas' als bestrebt, Selbstreflexion als Basis einer individualistisch grundierten Ethik zu überwinden (vgl. ebd., S. 280; vgl. hierzu auch Herrmann 2013, S. 160 f.). Ob eine nicht auf die Vernunft des einzelnen rekurrierende Ethik pädagogisch gehaltvoll sein kann, wird kontrovers diskutiert. Nach Hans-Jürgen Gößling (1995) verunmögliche die Philosophie Lévinas' eine tragfähige Konzeption einer verstehenden Reflexivität (vgl. ebd., S. 632). Die Funktion, das eigene Handeln einer kritischen Prüfung unterziehen zu können, die Reflexion in Bezug auf die Verantwortung von Pädagog:innen im Lehrer:innenbildungsdiskurs zugeschrieben wird (vgl. Leonhard 2018a, S. 213), scheint ein „handlungsmächtiges Subjekt“ (Kuhlmann 2021, S. 133) vorauszusetzen, das mit einer alteritätstheoretischen Verantwortungskonzeption nicht zu versöhnen ist (vgl. ebd., S. 135).
Der Einschätzung, dass mit Lévinas nicht über Reflexion und Reflexivität gesprochen werden könne, möchte ich nicht entgegenhalten, dass ein egologisch grundierter Reflexionsbegriff letztlich doch mit Lévinas aufrecht zu erhalten sei. Stattdessen möchte ich überlegen, ob die Art und Weise, wie Lévinas weiterhin von einem Subjekt spricht, dieses aber nicht als erklärendes Prinzip setzt, Impulse für einen nicht-indifferenten und darin ethisch bedeutsamen Reflexionsbegriff bereithalten kann.
Nach Lévinas kann die Sprache eine Anderenerfahrung nicht repräsentieren. Ein identifizierendes Reflektieren als souveränes Durchschauen des Anderen ist alteritätstheoretisch nicht haltbar. Lévinas spricht der Sprache aber auch eine sinnliche Qualität zu, die über ein rationales Verfügbarmachen hinausgeht und die durchdrungen ist von Nähe (vgl. Lévinas 1983/2017, S. 292–294).[156] Der Abstand zwischen Subjekt und Anderem kann verschieden sein (vgl. Krewani 1983/2017, S. 28). Entscheidend ist die Objektivität, die die Bezugnahme zeitigt: Wird der Anderenanspruch zu einem Objekt einer „unbeteiligten Kontemplation“ (ebd.), wird die Vergangenheit von der Gegenwart in einer Weise geschieden, dass der verantwortende Appell gegenwärtig nicht mehr spürbar ist. In einer Sprache aber, die eine Nähe zum Anderen aufspannen kann, kann auch in einer zeitlich versetzten Bezugnahme auf die Anderenbegegnung eine Spur der mit ihr verknüpften Erfarhungsqualität re-aktualisiert werden (vgl. ebd., S. 50 f.). In dieser Sprachqualität bekommt das Begehren des Anderen einen Ort, auf dessen Anruf nicht nicht geantwortet werden kann. Wimmer (1996a) hebt hervor, dass Sprache „als antwortendes Geschehen“ (ebd., S. 47) von ethischer Qualität sei, die keine rationalisierende Bemächtigung darstelle. In der Betonung des Antwortcharakters der Sprache liegt etwas Sinnliches, das Sprache eine leibliche Dimension verleiht. Sprache bekommt selbst ein Anspruchsmoment zugesprochen und ist gleichzeitig Medium eines Angesprochenseins (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 52; vgl. hierzu auch Brinkmann 2020b, S. 20).

heit auf das Erinnerte, die einen Modus des ‚Als-Ob‘ des Wiedererlebens hervorrufe, bestehen bleibe (vgl. ebd., S. 112–115). Dadurch, dass das Wiedererinnerte in der Thematisierung zwar zu einem Grad identifiziert werden müsse, in dieser unabschließbaren Identifikation aber zugleich auf die unendliche Iterabilität des Erinnerten verweise, stelle der Modus des Als-Ob keine Vereindeutigung des Erinnerten dar (vgl. ebd., S. 123 f.).

156 Auch wenn die angenommene Nähe zwischen den Reflektierenden und dem Anderen eine andere ist als die zwischen Material und Forscherin, liegt eine Parallele in der Überlegung, dass der theoriesprachliche Zugang zum Material hier nicht in einem repräsentierenden, sondern in einem engagierenden Sinne gedacht wird. Ein fühlender Zugriff eines berührbaren, zum Untersuchungsgegenstand lebendig relationierten Forschendensubjekts widerspricht einer Konzeption von Forschung, derzufolge Wirklichkeit aus einer distanzierten und enthobenen Beobachtendenposition möglichst unverzerrt zu spiegeln ist.

Diese Qualitäten von Sprache machen die Überlegungen Lévinas' an einen Reflexionsbegriff anschlussfähig, der gerade das Antworten auf eine Anderenbegegnung betont.[157] Während die Subjektzentrierung des Reflexionsbegriffs zunächst weit entfernt von einer Lévinasschen Philosophie erscheint, ist zu bemerken, dass Lévinas Wege austariert, Subjekt und Subjektivität außerhalb einer egologischen Immanenz zu umreißen. Ein Subjekt „aus Fleisch und Blut" (Lévinas 1992/2011, S. 177) muss kein sprach- oder reflexionsloses sein, insofern man bereit ist, den Reflexionsbegriff aus der Verklammerung mit einer sprachzentrierten Rationalität zu lösen. Ein immer schon auf den Anderen bezogenes Nachdenken über das Subjekt kann eine nicht-egologische Thematisierung von Reflexion eröffnen. Wimmer (2007) beschreibt Lévinas' Philosophie als fruchtbar für eine Neujustierung von Fragen um Verantwortung und Gerechtigkeit, die durch die Abwendung von einer souveränen Subjektfigur massiv erschüttert wurden (vgl. ebd., S. 161).

Zum Reflexionsbegriff ist allerdings zunächst zu sagen, dass Lévinas ihn verdächtigt, einer Selbstimmunisierung Vorschub zu leisten. In der Objektivierung von sich selbst entkomme das Ich seinem eigenen kritischen Auge, indem die kritisierende Instanz und das zu Kritisierende voneinander abgelöst würden:

> „Das Ich, das im Bewußtsein über sich selbst reflektiert und das deklinierbar ist als Objekt und zugleich geschützt ist durch seine unzerreißbare Form als universales Subjekt, entgeht seinem eigenen kritischen Auge durch seine Spontaneität, die es ihm erlaubt, sich in ebendieses kritische Auge zu flüchten, von dem es beurteilt wird." (Lévinas 1992/2011, S. 206 f.).

In diesem Zitat wird die Gefahr zum Ausdruck gebracht, dass das Reflexionssubjekt mit einer distanzierten Kritikinstanz zusammenfällt. Die Selbstreflexion trennt das zu Kritisierende von der kritisierenden Instanz, sodass das Subjekt in die Position des souverän Urteilenden übergeht. Durch die Flucht in das kritische Auge, als das das Subjekt hier als Pars pro toto beschrieben wird, wird das Subjekthafte aus dem Kritisierten extrahiert und in das Kritisieren verlegt. Das kritisierte Selbst wird qua Reflexion zum Objekt. Kritisierendes und Kritisiertes stehen also in keinem Bezugsverhältnis mehr, da der Sitz des „unzerreißbare[n]" (ebd.) Subjekts ganz in das Kritisierende verlegt wird. Ein Modus einer souveränen Selbstkritik, die das Selbst zum Objekt macht, ist aufgrund der Indifferenz des Bezugsverhältnisses nicht prekär oder aufrüttelnd für das kritisierende Subjekt. Insofern Indifferenz und Verantwortung nach Lévinas unvereinbar sind, kann eine derartige Form der Selbstkritik nicht anschlussfähig zu dem Verantwortungsbegriff relationiert werden, da das kritisierende Subjekt als abgeschlossene Instanz außerhalb von Welt- und Anderenbeziehungen gedacht werden muss.

Auch wenn Lévinas sich also kritisch gegen einen Reflexionsbegriff ausspricht, der mit einer Selbstobjektivierung einhergehen könne, beschreibt er einen zweiten Modus der Selbstthematisierung als ein Auf-sich-zurückgeworfen-Werden, das erst durch die Anklage des Anderen

157 Eine andere, pädagogisch verortete Möglichkeit wäre gewesen, die Theoretisierung über Otto Friedrich Bollnows Gedanken zur Begegnung zu leisten. Eine Begegnung – ein Kernelement für die Theoretisierung von Erziehung – ist nach Bollnow (1986/2019) eine existenzielle, fundamentale Erfahrung, die sich einer Kontrollierbarkeit entzieht. Eine appellierende Dimension in dieser Begegnung veranlasst den Angerufenen dazu sich zu diesem Appell in ein Verhältnis zu setzen. Während der Anruf als Widerfahrnis nicht abzuweisen ist, ist die Verhältnissetzung wiederum offen. Bollnow bezeichnet diesen Moment des Angerufen-Werdens als Erweckung (vgl. ebd., S. 345), was eine anschlussfähige Deutungsfolie für die durch die Anderenerfahrung veränderte Sprechweise der Referendar:innen eröffnet. Generell ist zu sagen, dass die Kernideen sich nicht so basal von denen, die mit der Lektüre Lévinas' darstellbar werden, unterscheiden, dass ein Rekurs auf beide Referenzautoren einen klaren Mehrwert für die Argumentation dieser Arbeit böte.

entsteht (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 207). Dieser Modus scheint eine Möglichkeit zu bieten, Reflexion außerhalb eines egologischen Rahmens zu umreißen.[158]
Durch die alteritätstheoretisch betonte Differenz von Anspruch und Antwort ergeben sich Anschlüsse an Überlegungen, die Reflexion als Antwort auf eine Differenz- beziehungsweise Negativitätserfahrung formulieren (vgl. Brinkmann 2020b).[159] Nach Lévinas bricht die Anderenbegegnung die Ordnung. Auch wenn der Andere nie in seiner radikalen Andersheit greifbar wird, ist die Begegnung mit dem Antlitz ein sinnliches Moment, in dem Alterität zu einem Grad erfahrbar wird (vgl. Krewani 1983/2017, S. 27). Diese Erfahrung kann nicht in einer rationalen Weise versprachlicht und kontrolliert werden: „[I]n seinem Ausdruck überschreitet der Andere in jedem Augenblick die Idee, die sich ein Denken von diesem Ausdruck machen könnte" (Lévinas 1987, S. 64). Das Herausgerissen-Werden aus der eigenen Immanenz lässt eine Spur zurück. Diese Spur steht für die Anwesenheit von etwas Abwesendem (vgl. Beuthan 2020, S. 224). In der Nicht-Fassbarkeit von etwas abwesend Gegenwärtigem berührt die Spur des Anderenanspruchs das Subjekt, ohne auf ein identifizierbares Etwas zurückgeführt werden zu können (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 223).
Das engagierte Erzählen der Referendar:innen lese ich als Ausdruck einer derartigen Spur einer Anderenerfahrung, die eine berührende Wirkung auf das Reflexionssubjekt hat.[160] Diese Interpretation möchte ich anhand der folgend zitierten Szene herausarbeiten, die aus dem S2-Fall stammt. Aus dem Nicht-gerecht-Werden gegenüber einem Anderenanspruch[161] wird umso vehementer eine verbindliche Konsequenz für das eigene Handeln abgeleitet:

158 Die Idee, dass im pädagogisches Handeln die Souveränität der Handelnden dezentriert und durch eine Verantwortungserfahrung durchkreuzt wird, führt Wimmer (1996b) aus (vgl. ebd., S. 253). Dass allerdings auch die Reflexion dieses Handeln in einer Verbindung zur Anderenerfahrung stehen kann, erscheint zunächst kontraintuitiv: Bereits für die Wahrnehmbarkeit des Anderen im unmittelbaren Handeln steht zur Frage, wie nicht-identifizierende Modi der Anderenwahrnehmung denkbar sind. Wimmer beschreibt die Erfahrung des Anderen als eine ästhetische (vgl. ebd., S. 262 f.). Die Problematik der Nicht-Identifizierbarkeit des Anderen erscheint mit Blick auf die Annahme, dass nicht nur in der Begegnung, sondern auch in der Reflexion der Begegnung eine Spur der Anderenerfahrung stecken kann, potenziert. Die Idee jedoch dass Fremdheitserfahrungen auch in ihrer Artikulation eine Spur hinterlassen, die eine empirische Annäherung erlauben, erscheint etwa mit Blick auf die Erforschung von Bildungsprozessen anhand von Narrationen (vgl. etwa Koller 2011) erziehungswissenschaftlich nicht unüblich. Vor dem Hintergrund eines nicht-repräsentationalistisch verstandenen Reflexionsbegriffs versuche ich, die Materialbeobachtung des engagierten Sprechens als Spur einer Fremdheitserfahrung zu lesen.

159 Auch Birgit Storr (2006) versteht Unterrichtsreflexionen auf Differenz ausgerichtet, wobei sie diese zwischen Regel und Erfahrung zieht (vgl. ebd., S. 28). Diese Konzeption unterscheidet sich insofern von dem Differenzbegriff in dieser Arbeit, als letztere nicht nur zwischen Regel und realisierter Praxis gedacht, sondern konstitutiv zwischen dem situativen Anderenanspruch und der Möglichkeit des Handelns verortet wird.

160 Für Reflexion ist die Frage nach der Artikulierbarkeit der Spur einer Erfahrung insofern zentral, als hier die Frage virulent wird, inwiefern Reflexion als Rückbeuge das als vergangen Produzierte nur situativ herstellt, oder auch eine Spur dieses Vergangenen in Form einer Erfahrungsqualität denkbar ist. Auch wenn diese Frage nicht empirisch beantwortet werden kann, ist die Idee der Materialinterpretation dieser Arbeit, die Momente des engagierten Erzählens als Hinweise einer Erfahrungsqualität und einer Spur dieser zu deuten.

161 Das Gleichsetzen der Figur des Anderen mit der Erzählung von Interaktionserfahrungen mit konkreten Schüler:innen lässt die Frage aufkommen, welche Anderenfigur gemeint ist, insofern die alteritätstheoretische Anderenfigur über den konkret-empirischen Anderen hinausgeht. Inwiefern der Andere als Hybridfigur zwischen transzendentalem und empirischem Anderen (vgl. Wimmer 2014, S. 235) gedacht werden kann, soll insbesondere in Unterkapitel 8.3 bearbeitet werden. Hier lässt sich zunächst festhalten, dass in der Begegnung mit konkreten Schüler:innen ein Überschuss verortet wird, der auf den transzendentalen Anderen verweist: Im konkreten Anderen wird in Anschluss an Lévinas eine Spur des absoluten Anderen verortet (vgl. Bedorf 2003, S. 97).

„S2: #00:04:58-4# […] und was ich wenn ich es nochmal machen würde in der Art (.) unbedingt anders machen muss; ist irgendwie (2) den Kindern zu vermitteln oder den Text so zu formulieren dass da doch auch einiges was (.) vielleicht wirklich ganz ganz unwichtig ist dazwischen ist dass denen nochmal viel bewusster wird, ‚das is wichtig. und das ist jetzt nur (1) Beiwerk‘. das ähm (.) dadurch dass ich die Texte versucht hab kurz zu halten war tatsächlich dann wirklich im Endeffekt fast alles wichtig; und dann wars für die Schülerinnen und Schüler natürlich schwer (.) zu gucken. ‚was will sie denn jetzt von uns‘ also da nochmal da würde ich im Nachgang nochmal (.) die Texte nen bisschen umändern“ (S2-Fall).

Die Referendarin betont den Begriff „unbedingt“, der die uneingeschränkte Gültigkeit der angeführten Forderung hervorhebt. Die damit aufgerufene Verbindlichkeit scheint über eine Konvention oder einen als bekannt anzunehmenden Maßstab hinauszuweisen. Der Ausdruck „unbedingt“ qualifiziert die mit dem Modalverb ‚müssen‘ hervorgebrachte Verpflichtung, etwas zukünftig anders zu machen. Dadurch wird die Unverhandelbarkeit des noch zu nennenden Aspekts doppelt betont. Dieses Müssen wird dem erläuterungsbedürftigen Inhalt der Verpflichtung vorangestellt und dadurch besonders gewichtet. Die Erläuterung des Anspruchs, dem diese Verbindlichkeit zukommt, beginnt mit einem Verweis auf die Kinder, die als Adressat:innen des Handelns positioniert werden. Die Betonung des Adverbials „irgendwie“ ist Ausdruck einer nahezu verzweifelt wirkenden Suchbewegung. Die dabei mitkommunizierte Intensität geht gerade nicht von der Verbindlichkeit einer bestimmten Vorgehensweise aus, sondern artikuliert einen noch nicht in eine konkrete Antwort übersetzten Anspruch. Nach einer zweisekündigen Pause schließt die Referendarin als zukünftigen Anspruch an sich selbst an, „den Kindern zu vermitteln oder den Text so zu formulieren dass da doch auch einiges was (.) vielleicht wirklich ganz ganz unwichtig ist dazwischen ist“. Der Abbruch, der durch das „oder“ erkennbar wird, und der offen lässt, was den Kindern zu vermitteln sei, könnte darauf verweisen, dass dieses Vermittlungsziel noch nicht abstrakt benannt werden kann, während das Imaginieren einer praktischen Umgangsweise, die dem Problem anders gerecht wird, auf konkreter Ebene bereits gelingt. Die Wiederholung „ganz ganz“ deutet auf ein Involviertsein der Sprecherin hin, die ihrem Punkt eine besondere Emphase verleiht. Die beschriebene Veränderung des Arbeitsmaterials ist an den Schüler:innen ausgerichtet, was dadurch deutlich wird, dass die Konsekutivkonstruktion die Folge der veränderten Ausgangslage aus der fiktiv zitierten Perspektive der Schüler:innen schildert. Beide angefügten Gedankenzitate der Schüler:innen – „‚das is wichtig. und das ist jetzt nur (1) Beiwerk‘“ sowie „‚was will sie denn jetzt von uns‘“ – werden nicht auf etwas äußerlich Beobachtbares zurückgeführt, sondern werden aus der fiktiven Anderenperspektive formuliert. Das Zitieren dieser Anderenperspektive – oder, wie im Folgenden benannt, diese Perspektivfiktion – wirkt wie ein nachspielendes Zeigen auf das, was erreicht werden soll; eine erläuternde Beschreibung erfolgt nicht. Fokus der Erzählung ist ein Gerechtwerden gegenüber dem verfehlten Anderenanspruch, der in einer Perspektivfiktion positiv gewendet wird. Die Referendarin belässt ihre Ausführungen nicht bei dieser Positivwendung – wie es vielleicht in der Prüfungssituation für eine günstige Selbstpräsentation naheliegen könnte – sondern ergänzt sie um eine ausgestaltete Folge der durchgeführten Handlung aus der Schüler:innenperspektive. Die Frage „‚was will sie denn jetzt von uns‘“ hebt dabei die Willkür hervor, der sich ein Subjekt ausgesetzt fühlt, das diese Frage nicht beantworten kann. Interessant ist, dass die Referendarin nicht etwa ein ‚was sollen wir machen‘ als depersonalisierten Anspruch oder die Frage nach der Intention der Aufgabenstellung zitiert, sondern sich indirekt selbst als Person adressiert, der es nicht gelingt, die an das Kollektiv gerichteten Erwartungen transparent zu machen.

Würde diese Äußerung der Referendarin vor Qualitätskriterien von Reflexion beurteilt, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs aufzufinden sind (vgl. etwa Eysel 2006, S. 112–117; Wyss 2013, S. 168 f.) müsste das Reflexionsniveau als niedrig eingestuft werden. Die Sprecherin sucht in ihrer Begründung, warum die Texte ungeeignet waren, keinen Anschluss an theoretische Gehalte, stellt keine unterschiedlichen Deutungen der Situation an und ihre Andeutung einer alternativen Handlungsmöglichkeit bleibt vage. Indikatoren, die intersubjektiv nachvollziehbar sind, nennt sie nicht, sodass ihre Deutung nicht auf einer objektiven Beobachtung, sondern auf einem Gefühl für das Geschehen fußt. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Prämissen dieser Unterrichtssituation erfolgt nicht. Die für die Einschätzung der Reflexionsqualität maßgebende Norm der objektivierenden Distanzierung wird also nicht erfüllt.

Diese Abweichung von einer Norm der objektivierenden Distanzierung lese ich nicht als Defizit, sondern als systematisch bedeutsam für pädagogisches Handeln, wenn ein Verantwortet-Werden durch den Anderen als konstitutive Dimension von Erziehung gedeutet wird. Die Unmittelbarkeit der Erzählung kann aus alteritätstheoretischer Perspektive als Spur einer Anderenerfahrung gedeutet werden: Das betonte (angenommene) Nicht-gerecht-Werden gegenüber dem Anderenanspruchs affiziert das Reflexionssubjekt zu einer Selbstverpflichtung. Die engagierte Sprechweise lässt das in Verantwortung gerufene Subjekt hervortreten: Es handelt sich nicht um Formulierungen, die auch jede:r Beobachter:in bei entsprechender Expertise hätte anbringen können, sondern um eine erfahrungsgetränkte und emotionale Verpflichtung, die nicht ein unspezifisches ‚man', sondern genau das Reflexionssubjekt als Handlungssubjekt betrifft. Für Lévinas (1992/2011) ist Verantwortung unhintergehbar an einen Anderen geknüpft. Der Anspruch des Anderen ruft das Subjekt in die Verantwortung. In diesem Für-den-Anderen-Sein – und darin ist die Figur der Stellvertretung begriffen, die ein Herzstück des Verantwortungs- und Subjektbegriffs nach Lévinas ausmacht (vgl. Waldenfels 1995, S. 336) – wird das Subjekt unvertretbar und damit einzigartig (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 254). Die Nähe zum Anderen wird somit als subjektivitätsstiftend gedacht: „Die Subjektivität besteht nicht im Vorhinein zu Nähe, in der sie sich später dann engagieren würde. Im Gegenteil, jedes Engagement entsteht […] in und aus der Nähe" (ebd., S. 192). So lässt sich der Modus des engagierten Erzählens als Antwort auf das Erfahren von Nähe begreifen. In diesem Antworten wird Subjektivität bedeutsam. Der Andere ruft das Subjekt in ein „intimate involvement" (Rosan 2014, S. 179), das dessen Erfahren intensiviert (vgl. ebd.). Das Subjekt wird im Antworten ein Subjekt, indem es auf die Gestaltungsbedürftigkeit eines Angesprochenseins reagiert (vgl. Flatscher 2011, S. 111). Außerhalb dieses Angesprochenseins ist nicht ergründbar, was es bedeutet, ein handelndes Subjekt zu sein (vgl. Seitz 2018, S. 73). Dementsprechend sind das Empfänglich-Werden für einen pädagogischen Anspruch und ein Antworten auf diesen bedeutende Momente dafür, ein pädagogisches Subjekt zu sein. So lässt sich das Verantwortlich-Werden nur aus der Handelndenperspektive heraus denken, aus der heraus situative Anderenansprüche wahrnehmbar werden. Zugleich stiften diese Ansprüche erst das verantwortliche Handlungssubjekt, das als ethisches Subjekt durch den Anderenanspruch in Erscheinung tritt (vgl. Seitz 2016, S. 168 f.).

Diese Überlegungen lassen sich zu dem in allen Fällen beobachteten Modus des engagierten Erzählens verknüpfen: Die Intensität des Sprechens steigt an denjenigen Stellen besonders, an denen eine Anderenbegegnung thematisiert wird. Im Konnex mit dieser Anderenbegegnung wird häufig eine Anspruchsverfehlung erzählt. Die als Folge dieser Verfehlung erzählte Erfahrung der Hilflosigkeit des Anderen evoziert eine „Nicht-Gleichgültigkeit" (Lévinas 1995, S. 128) des Reflexionssubjekts, die sich in dem engagierten Erzählen spiegelt. Die Figur des

Gerufenseins durch einen fremden Anspruch bietet eine Interpretationsfolie für den Modus des engagierten Erzählens. Die Anderenerfahrung wird in der Erzählung imaginativ (wieder) lebendig, ohne dabei eine objektivierende Rekapitulation der situativen Begegnung zu sein.[162]
Die Erzählung der Anderenerfahrung kann als Antwort auf einen fremden Anspruch gelesen werden: Der Andere ist nach Lévinas eine transzendentale Figur, die der Immanenz des eigenen Seins entzogen ist (vgl. Lévinas 1987, S. 364). In seinem Anspruch ist er unendlich, während die Ordnung, in der das Ich verhaftet ist, als endliche auszuzeichnen ist. Daher transzendiert der Anspruch des Anderen die Ordnung des Ichs in einer fundamentalen Weise (vgl. Dederich 2011, S. 118). Da der Andere nie gänzlich gegenwärtig war, sondern immer schon entzogen, kann die Anderenbegegnung rückbezüglich nicht in einem repräsentativen Sinne gegenwärtig gemacht werden (vgl. Zeillinger 2005, S. 168). Trotz dieser Entzogenheit bricht der Andere in die Ordnung des Ichs ein und stiftet einen Riss. Diese Erfahrung kann nicht in einer souveränverfügendenden Weise repräsentiert, aber doch rückbezüglich thematisiert und dabei zu einem Grad re-aktualisiert werden. Das Subjekt steht durch den Einbruch des Anderen in der Pflicht, zu antworten. In dieser Antwort wird das Ich zu einer Übersetzung des Anderenanspruchs verpflichtet, die immer vorläufig bleiben muss. Diese Vorläufigkeit bleibt als Spannung zwischen Übersetzung und Unübersetzbarem spürbar, die auch im Rückbezug auf die Anderenbegegnung nicht eliminiert wird.[163]
Die Differenz zwischen dem Überschuss der Anderenbegegnung und ihrer nachträglichen Versprachlichung lässt sich mit einer Unterscheidung nach Lévinas (1992/2011) zwischen Sagen und dem Gesagten (vgl. ebd., S. 116–123) in Verbindung bringen. Während das Gesagte als propositionaler Gehalt einer Äußerung etwas Identifizierbares sei, liege der Kern des Sagens insofern gerade in dem Entzogenen, als das Sagen nicht als ein additives Zusammenfügen von Sinnpartikeln zu einem schon Gedachten zu verstehen sei (vgl. Flatscher & Seitz 2016a, S. 220). Im Gesagten bleibe eine Spur des Sagens erhalten. Die Spur als ‚anwesende Abwesenheit' (vgl. Lévinas 2005, S. 53; Balzer 2014, S. 316) bezeichnet etwas im Entzug Präsentes. Das Sagen als Ausdrucksmoment geht also mit dem Gesagten nicht auf (vgl. Waldenfels 1994/2007, S. 199). In dieser Nicht-Identität von Sagen und Gesagtem liegt eine Möglichkeit, das Gesagte nicht als bloße Feststellung, sondern als immer schon durch das Sagen gebrochen zu figurieren (vgl. Balzer 2014, S. 367). Ein Sprechen, in dem dieser Überschuss Ausdruck findet, könnte weiterführend für die Frage nach einem pädagogischen Reflexionsmodus sein, der den Anderen gerade nicht via Distanz objektiviert. Eine unsouveräne Distanz soll im folgenden Unterkapitel mit Blick auf ihre ethische Bedeutung in den Blick kommen.

8.1.3 Ethisch bedeutsame Unsouveränität

> „Die Ab-setzung der Souveränität durch das *Ich* ist die soziale Beziehung zum Anderen" (Lévinas 1992/2008, S. 39, Herv. im Orig.).

Das Sprechen der Referendar:innen ist hinsichtlich der Abbrüche, des Lachens und des Berührtseins nicht als souverän oder distanziert zu bezeichnen. Es wirkt, als würden die Sprechenden

162 Die sinnlichen Qualitäten der Imagination, die ein Geschmacksurteil einfordern und damit ein ästhetisch angesprochenes Subjekt voraussetzen, werden bereits bei Kant betont, der diesen Modus der Imagination als Reflexion betitelt (vgl. Arendt 1982/1992, S. 65). Diese Imagination ermöglicht ein Ergriffensein von der gedanklichen Repräsentation von etwas, was dadurch nicht als Fakt, sondern als Repräsentation dieses Fakts in der Vorstellung zum Thema wird. In dieser Vorstellung liegt sowohl eine Distanzierung als auch ein affektiver Gehalt.

163 Mit Wimmer(1996/2017) ist zu überlegen, ob diese selbst reflexiv werdende Differenz ein Verweis auf ein konstitutives Nicht-wissen-Können um den Anderen von Pädagog:innen ist.

darum ringen, eine Erfahrung des Verantwortlich-Werdens zu versprachlichen, die sich schwerlich plausibel und kohärent darstellen lässt.
Dieses unsouveräne Sprechen lese ich als Spur des Sagens im Gesagten, die das Gesagte erschüttert. Das Sagen, das sich einer Identifikation entzieht, eröffnet eine Differenz, die Raum bietet für die Kommunikation von etwas Unverfügbarem, das sich dem Gesagten entzieht. Dieser Gedanke spiegelt die grundlegende Paradoxie, die für Lévinas' Überlegungen zur (sprachlichen) Fassbarkeit einer Anderenerfahrung charakteristisch ist:

> „Die Unsagbarkeit des Unaussprechlichen wird durch das Vorursprüngliche der Verantwortung für die anderen beschrieben, durch eine Verantwortung, die jedem freien Engagement vorangeht, noch bevor es sich durch seine Unfähigkeit, im Gesagten zu erscheinen, beschreiben läßt" (Lévinas 2005, S. 73).

Die Verantwortung geht dem Versuch ihrer Beschreibung voraus, der zudem scheitern muss und genau in diesem Scheitern ein Moment innehat, in dem Verantwortung mittelbar beschreibbar wird.[164] Da etwas Nicht-Repräsentierbares nicht lückenlos auf eine Ordnung zurückgeführt werden kann, ohne seiner Andersheit beraubt zu werden, braucht es ein „‚un-ordentliches' Sprechen" (Zeillinger 2020, S. 9). Diese „Modalität des sprachlichen Ausdrucks" (Zeillinger 2005, S. 177) eröffnet einen „*Modus des Vielleicht*" (ebd., Herv. im Orig.), der den Bezugspunkt des Sprechens nicht identifiziert, sondern in seiner Mehrdeutigkeit berührt.
In Verbindung mit der Erzählung einer Anderenerfahrung sind Perspektivfitkionen ein wiederkehrendes Element, in denen die Akteur:innen (sowohl Auszubildende als auch Ausbildende nutzen diesen Modus) aus der fiktiven Anderenperspektive sprechen. In der Gesprächsdynamik ist auffällig, dass diese Perspektivfiktionen, die nicht auf äußerlich beobachtbare Dimensionen zurückgeführt werden, von den Zuhörenden nicht als etwa illegitimes Mutmaßen beanstandet werden. Es scheint sich also um eine legitime Form eines pädagogischen Wissensanspruchs zu handeln. Das erscheint auch vor dem Hintergrund interessant, dass eine auktoriale Erzählperspektive für alltägliche Wirklichkeitserzählungen nicht als üblich gelten kann (vgl. Klein & Martinez 2009, S. 2).
Die Perspektivfiktionen werden zumal dann eingesetzt, wenn die Akteur:innen die Schüler:innen als Betroffene zum Sprechen bringen. Dies ist insbesondere bei fingierten Schmerz- beziehungsweise Leiderfahrungen der Fall. Eine Perspektivfiktion, die eine Anspruchsverfehlung der Lehrperson und eine daraus resultierende Leiderfahrung der Schüler:innen zum Ausdruck bringt, findet sich im S1-Fall. Der Referendar begründet, warum die Schüler:innen das in der Schwierigkeit reduzierte Differenzierungsmaterial nicht wahrgenommen haben:

> „S2: #00:01:47-3# […] ähm (2) da:s ist halt so ne Sache die haben sich nicht so richtig getraut die haben dann irgendwie gedacht ‚okay wir wären jetzt schlechter deswegen'. da vielleicht noch mehr (.) hin arbeiten dass die sich auch trauen alle Angebote in Anspruch zu nehmen" (S1-Fall).

In der zitierten Szene thematisiert der Referendar die Hemmung der Schüler:innen, ein Hilfeangebot wahrzunehmen, das sie als „‚schlechter'" markieren würde. Diese Markierung wird direkt aus der Schüler:innenperspektive im Rahmen einer Perspektivfiktion formuliert. Die Selbstauszeichnung eines Kollektivs von Kindern als „‚schlechter'" wirkt prekär: Dass der Referendar diese vollumfängliche Defizitzuschreibung aus der Perspektive der Schüler:innen vorbringt, betont das Verletzungsrisiko der in der Materialgestaltung eingelassenen Positionierung.

164 Da das Gesagte an die Ordnung gebunden sei, müsse das Gesagte Identifikationen vornehmen. Das Sagen hingegen könne eine Differenz von An- und Abwesendem als Zwischen aufrufen, in dem Grenzphänomene verortet seien (vgl. ebd., S. 199).

Der Irrealis deutet an, dass die leidvolle Etikettierung als „‚schlechter'" durch das Ignorieren des Differenzierungsmaterials vermieden wurde. Dieses Problem, das etwa im universitären Diskurs zum Umgang mit Heterogenität thematisiert wird, wird hier in alltagssprachlicher Weise als eines beschrieben, das dem Referendar in einem Modus der Einfühlung zugänglich ist. Die Erzählung, die gerade durch die Unsicherheitsbekundungen „irgendwie" und „vielleicht" mehr wie eine Suchbewegung als wie eine souveräne Benennung des Problems wirkt, lässt das Reflexionssubjekt nicht als distanzierte Instanz in Erscheinung treten. Stattdessen zeigt es sich mitfühlend einer Schüler:innengruppe gegenüber, die mit Scham zu kämpfen hat. Diese Problematik wird dabei in keiner Weise an eine äußerlich wahrnehmbare Beobachtung geknüpft.
Ein Beispiel, bei dem sich das unsouveräne Sprechen der Referendarin mit der Unverfügbarkeit einer Anderenbegegnung verknüpfen lässt, findet sich auch im S3-Fall. Die Referendarin erzählt von der Reaktion der Schüler:innen auf die von ihr gestellte Frage, die für die Schüler:innen nicht anschlussfähig gewesen sei:

> „S2: #00:21:56-9# Wo halt kein konkreter Operator drin war (.) und da haben sie @mich auch alle nur angeguckt@
> S1: #00:22:01-1# @(.)@
> S2: #00:22:01-4# @Und genickt und@ äh (.) äh (.) da hab ich aber auch im Effekt direkt gesagt ‚ja war ne blöde Frage' aber ich kann mich nicht mehr weißt dus noch?" (S3-Fall).

Diese Szene wurde in ihrem größeren Zusammenhang in Unterkapitel 6.3 analysiert, wobei insbesondere der nicht-gelingende Versuch von S2 im Zentrum stand, sich als Kennerin der Normen guter Praxis zu präsentieren. Zudem wurde in Unterkapitel 7.1 die Differenz der Urteilsebenen herausgearbeitet. Hinsichtlich der Qualität der Erzählung kann hier ergänzt werden, dass eine Anderenerfahrung in diese Selbstdarstellung einbricht: Die aufgeworfene Erinnerung, die die Reflexionsfigur beinhaltet, unterbricht die bis dahin souveräne Feststellung, dass in der gestellten Frage „halt kein konkreter Operator" enthalten war. Dadurch, dass die Frage etwa nicht als binäre Ja/Nein-Frage beschrieben wird, bleibt das Nicken der Schüler:innen unverbunden mit der Gesamtrichtung der Erzählung. Es wird deutlich, dass das Angucken und Nicken der Schüler:innen nicht die erwünschte Reaktion war; ob aber stattdessen etwa eine differenziertere Argumentation oder überhaupt eine verbalisierte Antwort erhofft wurde, ist nur zu mutmaßen. Nach dem Lachen scheint die Referendarin – sichtbar an den Interjektionen „äh" und den Pausen – Schwierigkeiten zu haben, in die Rolle der Kohärenz schaffenden Erzählerin zurückzufinden. Das Auflachen und die nicht näher ausgeführten Implikationen sprechen dagegen, dass die Erzählerin sich als souverän präsentiert. Das Prekäre dieser Situation lässt sich nicht durch die recht triviale Problemdimension der Fragetechnik greifen, sondern spiegelt sich im Modus des Erzählens.
Eine über die Normverfehlung hinausweisende prekäre Dimension ist auch in der folgenden Szene aus dem S2-Fall ausschlaggebend:

> „S2: #00:04:58-4# […] ich ähm hätte die Aufgabenstellung unbedingt irgendwie visualisieren müssen. entweder auf ner Folie nochmal an die Wand schreiben (.) äh ähm (.) werfen; oder tatsächlich schriftlich irgendwie nen Zettel; da hab ich äh selber gemerkt beim Austeilen und als es und @ dann fingen@ die schon an und da dachte ich so (.) ‚ach' also ich hab selber gemerkt ich hab diesen Punkt verpasst (.) nochmal klar zu machen Aufgabe ‚habt ihr noch Fragen ist das verstanden worden' (.) ja. das äh (.) is mir aufgefallen das hat mich äh ähm mmh das ist nen bisschen ärgerlich, das würde ich unbedingt (.) ändern wollen dann wenn ich das nochmal machen würde (.)" (S2-Fall).

Die Erzählung entspinnt sich um das Problem, dass die Referendarin etwas verpasst habe, was sie unbedingt hätte leisten müssen: mit den Kindern die Aufgabe vor Beginn der Arbeitsphase klären. Dass dies nicht geleistet worden sei, wird in der Erzählung insbesondere durch das Auflachen „@dann fingen@ die schon an" als tragisch markiert. Die rekapitulierte Schmerzerfahrung spiegelt sich in der Interjektion „‚ach'". Es scheint, als sei diese Schmerzerfahrung, wie das schließende und betonte „ja." nahelegt, nicht weiter rationalisierbar oder nicht weiter erklärungsbedürftig. Die Anspruchsverfehlung, die die Referendarin erzählt, wird daher eher durch die affizierende Erzählung als durch eine rationalisierende Problemdiagnose nachvollziehbar. Auch wenn eine Klarheit der Aufgabenstellung nicht explizit als Norm benannt wird, wird durch die Erzählung deutlich, dass das erzählende Reflexionssubjekt als Handlungssubjekt in der Verantwortung steht, die in dieser Arbeitsphase aufgebrachte Mühe so zu arrangieren, dass sie zielführend ist.

Das wiederkehrend aufzufindende Auflachen sowie die Abbrüche in den Erzählungen verunmöglichen den Referendar:innen eine kohärente Einordnung der Situationen. Eine theoretische Folie, vor der die Geschichte der Anderenerfahrung als gebrochen und darin ethisch bedeutsam lesbar wird, bietet Judith Butler (2005) in ihrem Werk „Giving an Account of Oneself".[165] Die ethische Relevanz einer Erzählung, die Selbstbezüge machen muss und das Selbst etwa als Grund für das Leiden des Anderen portraitiert, liegt für Butler gerade in der Undurchsichtigkeit des Ichs. Damit geht Butler weiter, als eine Kritik daran zu formulieren, dass das Reflexionssubjekt auf eine überfordernde Weise responsibilisiert würde. Stattdessen betont sie auch das ethische Moment, das in der Unmöglichkeit liegt, eine lückenlose Selbstrechenschaft abzulegen (vgl. Butler 2005, S. 42; vgl. hierzu auch Meißner 2018, S. 159 f.): Gerade weil das Ich keine kohärente Geschichte seiner Selbst erzählen könne, müsse es sich immer wieder erzählend deuten. Die Anerkennung der Undurchschaubarkeit des Ichs wie des Anderen sei dabei insofern ethisch bedeutsam, als das Identifizieren des Anderen im Angesprochenwerden ausgesetzt werde (vgl. Butler 2005, S. 43). Dieses Aussetzen verbleibe in einer Bezogenheit auf den Anderen, der durch das eigene Handeln verletzt werden könne (vgl. ebd., S. 79).[166]

Die Abbrüche und das wiederkehrende Auflachen in den Erzählungen der Anderenerfahrungen können als Souveränitätsverlust im Zuge dieses Aussetzens gelesen werden.[167] Das Ich findet sich in einer Geschichte, die es aufgrund des Einbruchs des Anderen nicht kohärent erzäh-

165 Ich beziehe mich hier sowohl auf Butler als auch auf Lévinas und Waldenfels, da sie durch das Zugrundelegen eines ethischen Relationiertseins zwischen Ich und Anderem das engagierte Erzählen einer Anderenerfahrung beleuchten können. Dadurch soll nicht abgeblendet werden, dass etwa eine anerkennungstheoretische und eine alteritätstheoretische Perspektive Differenzen aufweisen (vgl. etwa Balzer 2014, S. 531 f.).

166 Ein sich selbst verfügbares Ich wäre nur bei sich (vgl. Meyer-Drawe 2000, S. 147). Die Möglichkeit der Verhältnissetzung zu sich selbst wird nicht nur durch den Entzugscharakter des Ichs begrenzt, sondern wird durch diesen konstituiert, da dieser das Subjekt für aufrüttelnde Welt- und Anderenrelationen einspannt (vgl. ebd.).

167 Diese Unsouveränität kann mit dem Status der Referendar:innen als Ausbildungssubjekte korrespondieren. Damit soll nicht ausgedrückt werden, dass es nur um die Frage gehe, wie eine möglichst konforme Selbstinszenierung gelingen könnte. Stattdessen gehört es eventuell zur Ausbildungsordnung, sich als lernend hervorzubringen, ohne dass diese Darstellung eine triviale sein muss. Das Kommunizieren einer Empfänglichkeit für Anspruchserfahrungen könnte daher als Ratifizieren des Auszubildendenstatus gelesen werden. Dadurch, dass die Referendar:innen sich als urteilsfähig ihrer eigenen Praxis gegenüber zeigen müssen, reicht eine ungebrochene Konformitätspräsentation nicht aus. Die Referendar:innen zeigen sich als ansprechbar für die ihnen pädagogisch überantworteten Anderen, ohne dass ein Gerechtwerden diesen Anderen gegenüber durch Referenzen auf gültige Normen bruchlos gelingen könnte. Gegen die Deutung, das unsouveräne Sprechen knüpfe sich an die Aufregung in einer Prüfungssituation oder alleinig an die Ratifizierung der Ausbildungssubjektposition, spricht das systematische Auftreten des engagierten Erzählens in Zusammenhang mit Anderenerfahrungen.

len kann (vgl. ebd., S. 82). Die narrative Autorität verliert sich und das Lachen markiert die Absurdität des Versuchs, einen unerfüllten Anderenanspruch in einer Erzählung einzuholen. Die ethische Bedeutung dieser Erzählung liegt nicht nur in der geäußerten Bemühung um das Gerechtwerden gegenüber dem Anderen, sondern auch im Unterbrochenwerden selbst: Das Einbrechen des Anderen macht für Butler ein Moment aus, das die Möglichkeit eines Selbstbezuges – einer Reflexion – zugleich konstituiert und verunmöglicht. Im Selbstbezug bleibt das Ich mit dem Du verwoben, durch dessen Angesprochensein es existiert (vgl. ebd.). Diese fundamentale Verwobenheit von Ich und Du ist für eine nicht-egologische Ethik konstitutiv, die die Existenz des Subjekts als abhängig vom Du und darin verantwortlich für dieses Du betrachtet (vgl. Meißner 2018, S. 158).
Eine in der Verwobenheit von Ich und Du verortete Reflexion ist somit kein Ausstieg aus Anderenbeziehungen. Die Abhängigkeit des Ichs von Anderen wird zur Prämisse von Reflexion und verunmöglicht sie zugleich: Während das Selbstverhältnis als immer schon vom Du durchdrungenes unerzählbar bleibt, da das Du dem Ich vorausgeht (vgl. ebd.), verpflichtet das Du zugleich das Ich, Rechenschaft von sich zu geben, indem es das Ich berührt und verantwortlich macht. Die Abhängigkeit des Ich vom Du sei mit einer unauflösbaren Verantwortung dem Anderen gegenüber verknüpft (vgl. Dederich & Zirfas 2020, S. 71), die durch die Rechtfertigung nicht gezähmt, aber durch das Nicht-Aufhören des Fragens nach der Vertretbarkeit des eigenen Handelns bearbeitet werden könne. Die Unmöglichkeit einer abschließenden Rechtfertigung bedingt eine Rechenschaft, die brechen muss. Der damit einhergehende Kohärenzverlust ist ein Herausgerissen-Werden aus der eigenen Souveränität (vgl. Butler 2005, S. 64), das mit einem Berührt-Werden durch den Anderen einhergeht.
Unter Hinzunahme der vorab rezipierten Gedanken Lévinas' kann in diesem Souveränitätsverlust zugleich ein Moment angenommen werden, das eine Subjektivität stiftet, die responsiv gedacht werden kann. Dadurch, dass Subjektivität alteritätstheoretisch nicht als Figur des Zu-sich-selbst-Kommens gelten kann, sondern als Verantwortlich-Werden für den Anderen, kann in diesem Herausgerissen-Werden eine Distanzierung verortet werden. Dieses liegt gerade nicht in einem Aussteigen aus der Anderenbeziehung, sondern ein Herausgerissen-Werden aus der eigenen Immanenz. Distanzierung ist hier also keine intentionale kognitive Operation, sondern ein Entrissen-Werdens aus dem Eigenen – etwa der eigentlich bekannten Norm, deren Relationerung mit der Situation in eine erzählerische Unverfügbarkeit führt. Dadurch, dass die Gebrochenheit des Urteils selbst Ausdruck findet, lässt sich Distanzierung auch als Moment verstehen, das die Souveränität des eigenen Urteils aussetzt und damit zugleich eine Nähe zum Anderen zulässt (vgl. hierzu Brinkmann 2020a, S. 77)
Die Idee, dass die Undurchschaubarkeit des Anderen anerkannt werden muss, um eine nicht-verkennende pädagogische Reflexion denken zu können, lässt sich an einen Gedanken von Nicole Balzer (2019) anknüpfen: In Anlehnung an Bollnow beschreibt sie die Anerkennung des Wagnischarakters von Erziehung als Bedingung der Möglichkeit der Anerkennung von Alterität (ebd., S. 79). Vor diesem Hintergrund können die Bruchmomente des hier beschriebenen pädagogischen Reflexionsmodus einerseits als durch die Anderenerfahrung bedingt, andererseits als Spiegel der Anerkennung der eigenen Unsouveränität im Erkennen des Anderen gelesen werden. Darin könnte eine Distanzierung zum eigenen Urteil liegen, die das Gegenteil eines souveränen Ausstiegs beschreibt.
Das alteritätstheoretisch zentrale Moment der Undurchdringbarkeit des Anderen wie des Selbst könnte auch dahingehend weitergedacht werden, dass Reflexion grundsätzlich als unmöglich erachtet werden müsste. Das ist allerdings nicht der Zielpunkt, den Butler mit dem Argument

einer immer begrenzten Selbsterkenntnis anvisiert. Eine Verschiebung der eigenen Undurchdringbarkeit in eine Objektposition, über die ein wiederum abgetrenntes Ich befinden kann, könne der Idee, dass Selbsterkenntnis an den eigenen Grenzen operiert, nicht gerecht werden (vgl. Butler 2005, S. 46). Wenn also der Verweis auf die Unmöglichkeit eines Transparentmachens von sich und Anderen dahingehend weitergeführt wird, dass das Ich aus der Selbst- und Anderenbeziehung aussteigen und sich in objektivierter Sprache ihrer ermächtigen kann, wird der Gedanke einer ethischen Reflexion obsolet (vgl. hierzu Meißner 2018, S. 157). Auch die Gegenfolie eines resignierenden Nicht-sprechen-Könnens über das Ich und den Anderen verunmöglicht ein Antworten auf den Anderen, da die Frage nach dem Du nicht mehr gestellt werden kann.[168] Diese Konsequenzen sind nach Butler allerdings nicht notwendig. Eine Form der Reflexion, die die Undurchdringlichkeit von Beziehungen nicht verkennt, sondern an dieser Nicht-Identifizierbarkeit ansetzt, ist von ethischer Bedeutung. Selbstundurchsichtigkeit führt nicht in Willkür, sondern eröffnet den Raum für eine unsouverän gedachte Verantwortung (vgl. Sattler 2008, S. 28 f.). Eine Selbsterkenntnis ist dabei weniger bedeutsam als die Anderenbeziehung, die im Selbstbezug ausgedrückt wird: „The ethical valence of the situation is thus not restricted to the question of whether or not my account of myself is adequate, but rather concerns whether, in giving the account, I establish a relationship to the one to whom my account is addressed“ (Butler 2005, S. 50). Eine so gedachte Selbstrechenschaft kann eine Beschreibungsfolie für das unsouveräne und engagierte Erzählen bieten, das in den Unterrichtsnachgesprächen wiederkehrend nachzuzeichnen ist.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die im Modus des engagierten Erzählens vorgebrachten Perspektivfiktionen als Übersetzungen von Anspruchserfahrungen verstehen, die eine Spur der Unverfügbarkeit des Anderen mitführen. Diese Spur ist etwa als Störungsmoment gegenwärtig, an dem eine lückenlose Rechtfertigung oder Begründung des vergangenen Handelns bricht. Das bedeutet aber nicht, dass das Konzept der Verantwortung vor dem Anderen, weil es aus den Fugen des Rationalisierbaren fällt, insgesamt aufgelöst werde. Das Nicht-begründen-Können wird nicht zum zu minimierenden Gegenmoment der Verantwortung, sondern zu ihrem Ausgangspunkt (vgl. Butler 2005, S. 83): Der Andere durchstreiche das eigene Begründen-Können und bleibe das Nicht-Identifizierbare. Dennoch ermögliche er in dieser disruptiven Bewegung eine ethische Reflexion: „It may be that only through an experience of the other under conditions of suspended judgment do we finally become capable of an ethical reflection“ (Butler 2005, S. 45).[169] Diese Momente des Aussetzens bei gleichzeitiger Weiterbearbeitung der Frage nach dem Anderen fänden in der Erzählung einen Ort, deren Erzähler:in unsouverän sei.

168 Auch Balzer (2019) warnt trotz der Betonung der undurchschaubaren Dimensionen von Alterität davor, dass eine Verabsolutierung der Unverfügbarkeit des Anderen der Notwendigkeit entgegenstehen könne, pädagogisches Handeln reflexiv in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 79 f.). Hinsichtlich der interpretierten Szenen lässt sich sagen, dass trotz der Betonung eines unverfügbaren Moments zugleich die Frage, wie dem Anderen in einem bestimmten Kontext gerecht zu werden sei, weiter gestellt wird. Auch wenn Momente der Unverfügbarkeit in die Sprache einbrechen, werden die Referendar:innen nicht sprachlos. Die Anderenansprüche, die geäußert werden, hängen sogar mit diesem Unterrichtskontext direkt zusammen. Inwiefern der pädagogische Kontext einen bestimmten Anderen figuriert, soll im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

169 Hier ist anzumerken, dass das Aussetzen des Urteilens, das Butler zentral setzt, nicht nur das Urteilen über sich selbst, sondern auch das Urteilen über Andere betrifft. Einwenden ließe sich hier, dass es bei den in dieser Arbeit betrachteten Reflexionssituationen primär um das Beurteilen des eigenen pädagogischen Handelns und nicht um Urteile über Andere geht. Hier ist zu sagen, dass diese Ebenen insofern verknüpft sind, als ein unsouverän reflektierendes Subjekt auch die pädagogisch Überantworteten nicht durchdringen kann. Dennoch ist das Hineinversetzen in die fiktive Perspektive des Anderen ein wichtiges Element. Dies setzt in den betrachteten Szenen nicht aus, stößt aber an Momente des Nicht-Identifizierbaren und benötigt andere Wissens- und Kommunikationsformen, als ein abgelöstes Durchschauen und objektives Beurteilen es nahelegen würden. Das ethische Gewicht des Aussetzens eines Urteilens zugunsten eines responsiven Moments ist auch aus phänomenologischer Warte zu betonen (vgl. Schmidt 2008, S. 430).

Eine Idee von Reflexion, nach der ein Angesprochensein durch eine Anderenerfahrung konstitutiv ist, bietet ein Interpretationsangebot für den Modus des engagierten Erzählens. Das engagierte Erzählen einer Verantwortungserfahrung angesichts eines verletzbaren Anderen verweist auf eine Erfahrung des Angesprochenseins: „Verletzlichkeit tritt zum Vorschein, indem ich eine Antwort gebe. Im Antworten auf etwas zeige ich mich als derjenige bzw. diejenige, der bzw. die von etwas getroffen und herausgefordert ist, in das Geschehen einzugreifen" (Stöhr et al. 2019, S. 157). Durch das engagierte Erzählen zeigen sich die Referendar:innen empfänglich für die Ansprüche, die mit einer Anderenerfahrung einhergehen.
Inwiefern der Andere durch einen bestimmten Kontext situiert und figuriert wird, soll im folgenden Unterkapitel in den Blick kommen. Dafür lese ich den Horizont, von dem aus die Begegnung mit den Anderen gedeutet wird, als Teil einer pädagogischen Praxistradition.

8.2 Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens als Antwort auf einen Ordnungsanspruch

In Unterkapitel 8.1 wurde argumentiert, dass das engagierte Erzählen der Referendar:innen als ein Ausdruck des In-Verantwortung-gerufen-Seins durch einen Anderenanspruch gelesen werden kann. Zugleich fällt ins Auge, dass die Referendar:innen nicht von einer singulären Begegnung mit dem Anderen sprechen, sondern Wissensansprüche über Schüler:innen produzieren, die mit der Perspektive von Lehrenden zusammenhängen. Diese Wissensansprüche verbinde ich in diesem Unterkapitel mit der Idee eines Horizonts, der sich an die pädagogische Praxistradition knüpft und vor dem die Praktiker:innen das Unterrichtsgeschehen deuten.
Der phänomenologische Grundgedanke, dass etwas als immer als etwas Bestimmtes verstanden wird, setzt etwas abstraktes Allgemeines voraus, von dem aus etwas Konkretes Gestalt annimmt. Dieses Allgemeine als Horizont des Erfahrens bringe ich im Folgenden mit dem Begriff der Ordnung in Verbindung, der wie der Horizontbegriff die Frage bearbeitet, wie etwas als sinnhaft erfahren werden kann, ohne von sich aus auf einen bestimmten überzeitlichen Sinngehalt festgeschrieben zu sein (vgl. hierzu auch Koller 2011, S. 113 f.). Waldenfels (1997) beschreibt den Zusammenhang von sinnhaftem Erfahren und Ordnungen wie folgt: „Schließlich verweist die Erfahrung auf *Ordnungen* […]. Daß etwas als etwas erscheint, besagt zugleich, daß etwas *so und nicht anders* erscheint, daß also bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten ausgesondert, andere ausgeschlossen sind" (Waldenfels 1997, S. 19 f., Herv. im Orig.). Dass die Sprechenden nicht nur auf Erfahrungsqualitäten rekurrieren, die für jede Subjektposition qua Beobachtung zugänglich wären, lese ich als Hinweis auf einen kontextspezifischen Ordnungsbezug. Die Erzählungen setzen ein Involviertsein in einen gedeuteten Zusammenhang voraus. Dass nicht nur unmittelbare Erfahrungen bedeutsam für das engagierte Erzählen sind, spiegelt sich darin, dass auch Fiktionen des Nicht-Realisierten vorgebracht werden, die nicht minder engagiert wirken. Eine Handelndenperspektive[170] war bereits in Kapitel 7 für die Frage nach einem horizontgebundenen Argumentieren bedeutsam. In diesem Unterkapitel steht die bereits gestreifte Idee im Zentrum, dass eine pädagogische Handelndenperspektive als Teil des Horizonts der Praxistradition eine Ansprechbarkeit für kontextspezifische Ansprüche stiftet. Dass dieser Horizont konstitutiv für die Wahrnehmung von Ansprüchen ist, die Außenstehenden unzugänglich bleiben, legt

170 Der Begriff der Handelndenperspektive ist nicht nur für Theoretisierung von pädagogischer Reflexion in Praxiszusammenhängen, sondern auch für die Interpretation von Reflexion im Konnex zum Verantwortungsbegriff von Bedeutung: Im Gegensatz zur Beobachtendenperspektive betont der Begriff der Handelndenperspektive das Involviertsein der Referendar:innen in Verantwortungsrelationen.

nahe, dass nicht allein eine unmittelbare Begegnung Gegenstand der pädagogischen Reflexion ist. Stattdessen wird die Begegnung von einer kontextspezifischen Ordnung aus sinnhaft, die ich selbst als erfahrungsstiftendes Moment begreife.[171] Das Erzählen einer von dieser Ordnung ausgehenden Anspruchserfahrung ist Thema dieses Unterkapitels. Um dieses zu bearbeiten, ist zunächst zu überlegen, wie eine Erzählung mit einer Ordnung zusammenhängt.

Ordnungen entziehen sich aufgrund ihrer Abstraktheit einer direkten Beschreibbarkeit. Wenn Noviz:innen in eine Ordnung initiiert werden sollen, ist diese Initiation auf andere Modi der Inszenierung angewiesen (vgl. Schäfer 2005, S. 42 f.). Da eine Ordnung nicht direkt vermittelbar ist, können Erzählungen, die immer ein Woher voraussetzen, von dem aus sie sinnhaft werden, als Ordnungsverweise dienen. Eine Erzählung verstehe ich in Anlehnung an Paul Ricœur (1988) als ein mimetisches Geschehen, in dem Handeln nachgeahmt wird (vgl. ebd., S. 62).[172] In dieser Nachahmung wird das Handeln gedeutet und verdichtet, sodass es als ein kohärentes Gebäude erkennbar wird, das mehr ist als die Aufzählung von Einzelereignissen (vgl. ebd., S. 106). Dieses Mehr äußert sich in der Komposition der Erzählung: Die zeitliche und kausale Relation der erzählten Ereignisse ist entscheidend für ihre innere Logik, die auf den Horizont zurückweist, von dem aus erzählt wird. In ihrer verdichteten Gestalt kann die Erzählung nicht umhin, auf ihre Prämissen zu verweisen. Die Erzählung konfrontiert die Rezipient:innen mit diesen Prämissen und fordert sie auf, die Welt vor deren Hintergrund zu sehen (vgl. ebd., S. 130). Der Horizont, vor dem die Erzählung sinnhaft wird, wird also mitgezeigt, ohne dass dieser in Gänze expliziert werden könnte.

Gewendet auf die Frage nach der Bedeutung einer pädagogischen Praxistradition für die in den Unterrichtsnachgesprächen aufgerufenen Erzählungen lässt sich sagen, dass letztere auf einen pädagogischen Horizont verweisen. Die Erzählungen sind in diesen Horizont eingebettet und schreiben ihn zugleich fort. Ein pädagogischer Horizont wird durch die Annahme einer mit der Praxistradition verbundenen Ordnung gestiftet, von der ausgehend etwas als etwas verstanden werden kann.[173] Diese Idee bietet Anschlüsse an die Beobachtung, dass die Reflexionsvorträge der Referendar:innen von einem Horizont ausgehen, der für ein außenstehendes Beobachtendensubjekt nicht unmittelbar teilbar ist. Da das Teilwerden einer Praxistradition mit der Annahme eines Horizonts einhergeht, von dem aus Handeln verstehbar wird, ist dieser Hori-

171 Eine Interpretation von Unterrichtsnachgesprächen als Initiation in einen pädagogischen Horizont findet sich bei Thiel, Küper und Bellmann (2021).

172 Inwiefern die Erzählung mit einer erzählten Erfahrung verbunden ist, ist eine vieldiskutierte Frage. Ricœur (1988) hält an der Idee fest, dass Erzählungen vergangener Ereignisse etwas mit diesen zu tun haben, hebt sie aber aus einem Identitätsverhältnis heraus, indem er betont, dass diese Ereignisse nur als gedeutete erzählbar seien. Er unterscheidet zwischen der Geschichtserzählung und der Fiktion (vgl. ebd., S. 104). Diese Unterscheidung greife ich nicht auf, da für die in dieser Arbeit untersuchten Erzählungen die Frage der ‚Tatsächlichkeit' weniger im Fokus steht als der Modus des Erzählens. Dennoch ist die Frage relevant, inwiefern eine Erfahrungsqualität in der Erzählung mitverarbeitet wird, um die Relation von Reflexionsmodus und -gegenstand zu plausibilisieren. Die „Homologiethese" (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 93) nach Schütze (1987), nach der Erzählungen die Struktur von Erfahrungen annehmen, teile ich nicht in einem starken Sinne, gehe aber mit der Idee mit, dass Erzählungen zu etwas Erfahrenem relationiert sein können. Die Spur der Anderenerfahrung verorte ich im Gesagten, das von einem Sagen durchdrungen wird. Dadurch, dass diese Spur selbst unverfügbar ist, unterscheidet sich dieses Argument von der Homologiethese, während eine gedachte Beziehung zwischen Erzähltem und Erfahrenem denkbar bleibt.

173 Nach MacIntyre (1981/2011) prozessiert das Teilwerden von einer Praxistradition über das Initiiertwerden in ihre Geschichten. Diese Geschichten sind in einer lebendigen Tradition nicht abgeschlossen (vgl. ebd., S. 258). Die mit dieser Offenheit einhergehende Dynamik spiegelt sich in der Figur eines doppelten Vermittlungsverhältnisses, das Ricœur (1988) zwischen Ordnung und Erzählung spannt.

zont für das Verhältnis von Anderenerfarhung und -erzählung bedeutsam: Der Horizont und die korrespondierende Ordnung werden nicht nur als Übersetzungsinstrument einer Anderenbegegnung relevant, sondern auch als konstituierende Momente der Anderenerfahrung und der Anderenansprüche. Die Referendar:innen bewegen sich in einem pädagogischen Deutungshorizont, in dem die Anderenansprüche mit ihrer Rolle als Schüler:innen verwoben sind.[174]
Ein Beispiel, das in den Unterrichtsnachgesprächen eine herausgehobene Rolle spielt, ist die Bestrebung, dass die Schüler:innen die Sinnhaftigkeit einer Aufgabe verstehen und diese nicht als willkürlich empfinden sollen. Diese findet sich als Motiv in allen untersuchten Fällen. Klaus Mollenhauer (1968/1970) beschreibt diese Ausrichtung als pädagogische[175] Fiktion: Eine Lehrperson, die durch eine „Projektion der Selbstrolle“ (ebd., S. 88) ihrer Vorstellung nach zum Wohle der Schüler:innen handele, könne dabei nie diese selbst, sondern immer nur ihr Bild der Schüler:innen wahrnehmen. Mit dieser Überlegung lassen sich die Anderenfiktionen als Ausdruck der eigenen Relationierung zum Geschehen verstehen: Die Referendar:innen entwerfen sich in den Erzählungen als am Wohl der pädagogisch überantworteten Anderen orientiert. Diese Orientierung bedingt ein Wissen über diese Anderen. Während die Erzählung aus der Ich-Perspektive einer pädagogisch handelnden Person generiert wird, spiegeln die Perspektivfiktionen den Anspruch auf einen Zugang zu diesen Adressat:innen wider.
Eine erste Szene, die ich mit Blick auf einen vor einer kontextspezifischen Ordnung gestifteten Anderenbezug betrachten möchte, ist am Ende des Reflexionsvortrags im S2-Fall verortet, an dem es zu einer Zukunftswendung kommt. In dieser entwirft sie eine Fiktion, in der der vorab hergestellte unerfüllte Anderenanspruch zu einem erfüllten wird:

> „S2: #00:04:58-4# […] die Reihenplanung würde ich jetzt insofern abändern, dass ich eben nicht in der nächsten Stunde schon aufs dritte Kapitel übergehe, ist ja absolut unmöglich @(.)@ weil ich das unbedingt nochmal jetzt auch aufgreifen möchte und wie gesagt (.) äh jetzt dann eben auch dieses Arbeitsblatt was ich ihnen ja schon mal gezeigt hatte den Kindern; mmh (.) mit denen auch machen möchte; dass denen auch wirklich nochmal klar ist ‚so lebt Turtle so lebt ne richtige Schildkröte‘ dass das auch (.) also dass die Sache rund wird. dass sie auch wissen ‚okay deswegen haben wir das jetzt auch gemacht. weil so den- so ist jetzt die Sache gut (.) wir kennen jetzt ne Schildkröte‘ naja. und so haben sie dann nochmal vor Augen. ‚wir haben das jetzt gemacht weil wir gucken wollen (.) so ist Turtle so ist ne richtige Schildkröte‘. das möchte ich unbedingt (.) nächste Stunde machen;“ (S2-Fall).

In dieser Passage äußert die Referendarin ihre Intention für die folgende Unterrichtsstunde. Der Zukunftsbezug wird bereits zu Beginn dadurch deutlich, dass die zu verändernde „Reihenplanung“ als Verweis auf das noch Ausstehende thematisiert wird. Dass diese Reihenplanung

174 Auch wenn in dieser Arbeit allgemein von pädagogischen Motiven gesprochen wird, ist in Rechnung zu stellen, dass die hier untersuchten mit dem Kontext von Unterricht verknüpft sind und in anderen pädagogischen Feldern anders geartet sein können. Zugleich betrachte ich Unterricht als pädagogische Praxis und stelle damit zumindest die Möglichkeit in Rechnung, dass die Phänomenbeschreibung praktischer pädagogischer Reflexion Momente innehaben könnte, die für andere pädagogische Praxiskontexte gewichtig sein könnten. Den Unterrichtskontext denke ich als Beispiel, an dem sich etwas Allgemeines aktualisiert, ohne dass das letztere scharf von diesem Beispiel abtrennbar oder bestimmbar wäre (vgl. hierzu Brinkmann 2011, S. 72 f.).

175 Die Auszeichnung ‚pädagogisch‘ wird in diesem Kapitel mit zwei verschiedenen Bedeutungen gefüllt, da sowohl Rollen- und Ordnungsbezüge, die an institutionalisierten Schulunterricht geknüpft sind, als auch die erziehungstheoretischen Motive von Verantwortung und Ungewissheit angesprochen werden. Diese Doppeldeutigkeit betont den hybriden Charakter des Begriffs, in dem diese beiden Dimensionen verwoben sind. Die mit dieser Doppeldeutigkeit verwobene Ambivalenz, die mit der Überlagerung verschiedener Anderenfiguren einhergeht, wird in Unterkapitel 8.3 bearbeitet.

unverändert weiterverfolgt würde, weist die Referendarin mit einem Auflachen als „absolut unmöglich“ aus. Das Auflachen markiert die Absurdität des Nicht-Beachtens der fehlenden Handlungsschritte. Diese Markierung verweist in Verbindung mit dem betonten Steigerungspartikel „unbedingt“, das die stattdessen anvisierte Vorgehensweise qualifiziert, auf eine hohe Verbindlichkeit, die die Referendarin dem Eingehen auf das noch nicht Geschaffte zuschreibt. Diese Verbindlichkeit wird als etwas Offenkundiges gerahmt, was anhand der Formulierung „ja absolut unmöglich“ deutlich wird, die einen antizipierten Konsens transportiert. Diese Verbindlichkeit betrifft den Anspruch gegenüber den Schüler:innen, einen bereits in Aussicht gestellten Arbeitsschritt in die Tat umzusetzen. Durch den angehängten Konsekutivsatz „dass denen auch wirklich nochmal klar ist“ wird dieser noch ausstehende Schritt nicht nur an die Maßgabe gebunden, eine Ankündigung zu bewahrheiten, sondern auch mit dem Anspruch verbunden, den Kindern etwas zu vermitteln. Die über diese Vermittlung angestrebte Erkenntnis wird mit der Aussage des fiktiven Schüler:innenkollektivs „‚so lebt Turtle so lebt ne richtige Schildkröte‘“ paraphrasiert. Die Erläuterung „also dass die Sache rund wird“ erklärt diese Erkenntnis zu einem Teil eines größeren Zusammenhangs. Das ‚Rundwerden‘ wird durch den angefügten Konsekutivsatz „dass sie auch wissen“ konkretisiert, auf den die Perspektivfiktion der Schüler:innen „‚okay deswegen haben wir das jetzt auch gemacht.‘“ folgt. Diese Perspektivfiktion bringt ein zukünftiges Verständnis der Schüler:innen dafür zum Ausdruck, warum die Arbeitsschritte ausgeführt werden mussten. Dadurch wird impliziert, dass die imaginierten Schüler:innen die Wozu-Frage von sich aus stellen: Ein resümierendes „‚okay deswegen‘“ wirkt, ähnlich wie die Aussage „‚so ist jetzt die Sache gut‘“, wie eine erfolgreiche Suche nach Kohärenz. Das Verständnis, das die Schüler:innen laut dem Resümee entwickeln sollen, bezieht sich also nicht in erster Linie auf den erlernten Inhalt, sondern auf die Sinnhaftigkeit der Arbeitsschritte.

Indem die Referendarin dieses Resümee aus der fiktiven Schüler:innenperspektive formuliert, suggeriert sie, dass die Schüler:innen die Frage nach einer in sich konsistenten Folge von Arbeitsschritten umtreibe. Die Gesamtsache könnten sie dann als „‚gut‘“ bewerten, wenn alle Arbeitsschritte zu einer stimmigen Gesamteinsicht führten. Diese Perspektive ist für diejenigen, die Unterricht planen oder evaluieren, unerlässlich. Dass die in diesem Fall die fünfte Klasse besuchenden Schüler:innen hingegen den rezipierten Unterricht aus einem eigenen Bedürfnis heraus auf Stringenz prüfen, erscheint unwahrscheinlich. Die Frage danach, wie wahrscheinlich es ist, dass die Schüler:innen diese Fragen tatsächlich stellen würden, ist aber zweitrangig für die hier zu leistende Interpretation. Bedeutsam ist, dass die Referendarin diese Erkenntnis aus Schüler:innenperspektive relevant setzt: Der Wunsch nach einem kohärenzstiftenden Abschluss wird aus fiktiver Schüler:innenperspektive formuliert. Die fingierte Schüler:innenaussage „‚wir haben das jetzt gemacht weil wir gucken wollen‘“ erhebt die imaginierte Nachvollziehbarkeit des Vorgehens zu einem Anspruch an das Handeln der Lehrperson. Dieser Anspruch wird nicht von einer Anderenbegegnung, sondern von der Fiktion gestiftet. Das zentrale „‚weil‘“ betont die Begründungsnotwendigkeit unterrichtlicher Aktivitäten, wobei diese Begründung nicht nur von der Lehrperson zu erwarten ist, sondern auch den Schüler:innen zugänglich sein muss. Das Reflexionssubjekt erzählt eine als verbindlich ratifizierte Maßgabe als Anderenanspruch.

Auch wenn hier keine Erzählung mit einem Bezug auf eine zurückliegende Erfahrung vorliegt, scheint die Schüler:inneneinsicht die notwendige Schlusspointe der Erzählung des legitimen Unterrichts zu sein. Das engagierte Erzählen der Referendarin markiert den hervorgebrachten Anspruch als einen, der direkt von den Schüler:innen ausgeht. Hinsichtlich der mitkommunizierten Perspektive auf Unterricht scheint dieser Anspruch deutlich anschlussfähiger an die Lehrendenperspektive zu sein. Diese Lehrendenperspektive wird in der zitierten Sequenz greifbar,

indem das Reflexionssubjekt sich als zukünftiges Handlungssubjekt positioniert. Diese Handelndenperspektive geht mit einer Erzählperspektive einher, die mit konstitutiven Verpflichtungen vor den Adressat:innen des pädagogischen Handelns verknüpft ist. Die Vehemenz der Erzählung speist sich aus einem in ihr hervorgebrachten Anderenanspruch, der Teil der Fiktion ist und nicht als Folge einer berührenden Begegnung gerahmt wird. Die Aufgabe und die damit zusammenhängende Anstrengung werden durch die zukünftig sprechenden Schüler:innen legitimiert, die die Sache für „‚gut'" befinden. Die Schüler:innen sollen die an sie gestellten Anforderungen für begründet und gewinnbringend erachten. Die gegenwärtige Anstrengung, die laut Erzählung noch nicht in einer derartigen Einsicht mündet, wird durch den Erkenntnisgewinn in der Zukunftsvision aufgewogen. Hier ist zu überlegen, ob diese Fiktion auf die Schmerzerfahrung der Pädagogin antwortet, eine – laut der Erzählung – gegenwärtig für die Kinder nicht nachvollziehbare Anstrengung initiiert zu haben. Dadurch, dass die Referendarin die Zukunft positiv imaginiert, scheint die Spannung bearbeitet zu werden, dass in der Gegenwart für ein noch nicht eingelöstes und letztlich nicht positiv zu versprechendes Wohl Anstrengungen eingefordert werden (vgl. hierzu Kuhlmann & Ricken 2019, S. 242).
Eine Szene aus dem S4-Fall ähnelt der vorab interpretierten, da der Referendar didaktische Ansprüche als inhärent der Schüler:innenperspektive zugehörig erzählt:

> „S1: #00:05:28-5# [...] dann ä:hm (1) war den Schülern nich so richtig klar hat ich das Gefühl wozu wir jetzt eigentlich diese Koordinationsübung, (.) also was der höhere Sinn des Ganzen is? (.) das hab ich (.) das Gefühl gehabt das konnte ich denen nicht vermitteln (.) das ähm muss auf jeden Fall besser gelingen wenn ichs nochmal mache weil die, (2) ja genau also das hat ich das Gefühl dass denen nich so richtig klar war ‚wozu machen wir das jetzt eigentlich' (.) oh vielleicht ‚welchen Lebensweltbezug hat das jetzt konkret für uns' (.) das wär auf et- jeden Fall etwas was man deutlicher machen könnte, (.) einfach weil eben dieses Modell ja auch wirklich anwendungsorientiert ist und in der Praxis benutzt wird (.)" (S4-Fall).

Die Szene beginnt mit der Interpretation des Referendars, dass den Schüler:innen etwas unklar geblieben sei. Durch den Einschub „hat ich das Gefühl" wird die Reflexionsfigur aufgerufen. Dadurch, dass das Ich als vergangenes thematisiert wird, wirkt die vorangestellte Aussage über die Schüler:innen wie ein zitierter Eindruck des historischen Ichs. In indirekter Rede wird anschließend spezifiziert, was unklar geblieben sei: Die Betonung des Frageworts „wozu" zeigt an, dass es um die Zielsetzung der „Koordinationsübung" geht. Das „wir" bezieht sich auf das Schüler:innenkollektiv, das diese Unklarheit beklagt. Auch wenn die Form der indirekten Rede bemüht wird, rückt die Aussage nahe an eine Perspektivfiktion, weil das Inkludieren des Referendars in das „wir" der Unwissenden nach der im ersten Teil des Reflexionsvortrags detaillierten Darlegung der Sinnhaftigkeit der Übungen nicht plausibel wäre. Das Ausführen von Übungen ohne ein Verständnis für deren Sinn ruft die Assoziation zu einer ungerechtfertigten Anstrengung auf. Die Reflexionsfigur wird wiederum bemüht, indem der Referendar auf sein Gefühl verweist, dass er die Sinnhaftigkeit der Koordinationsübungen nicht vermitteln konnte. Das Problem wird also nicht in der per se sinnlosen Aufgabenstellung, sondern in der Intransparenz dieser Sinnhaftigkeit für die Schüler:innen verortet. Gründe oder Beobachtungen, die auf dieses Problem verweisen, werden nicht genannt. Stattdessen formuliert der Referendar die verbindliche Schlussfolgerung, dass die Vermittlung der Sinnhaftigkeit in Zukunft besser gelingen müsse. Eine Begründung für diese zukünftige Verpflichtung wird nicht explizit vorgebracht. Stattdessen wird diese Verpflichtung indirekt durch die Illegitimität des bisherigen Vorgehens plausibilisiert, die durch die Perspektivfiktion der unwissenden Schüler:innen betont wird. Angeknüpft an ein „oh vielleicht" entwickelt der Referendar eine zweite Perspektivfiktion der Schüler:innen, die nach dem konkreten Lebens-

weltbezug für sie fragt. Dies wirkt wie eine Zitation einer didaktischen Frage, die bei der Planung von Unterricht zu stellen ist. Dass die Schüler:innen diese Fragen nicht beantworten können, wird als illegitim gerahmt. Der dabei vorgebrachte Anspruch scheint mit einer Lehrendenperspektive verwoben zu sein. Dadurch wirkt die erzählte Schüler:innenwahrnehmung nicht wie ein in die Ordnung einbrechender Anderenanspruch, sondern wie ein didaktischer Anspruch, der als Anderenanspruch erzählt wird. Somit wird eine Anderenerfahrung geschildert, die erst durch das Initiiertsein in den Horizont der Praxistradition entstehen kann, in dem die vorgetragenen Ansprüche verankert sind.

Ein Beispiel dafür, dass das Imaginieren pädagogischer Fiktionen mit einem Anderenbezug auch seitens der Ausbildenden bemüht wird, findet sich im S5-Fall. Ein zentraler Bezugspunkt ist dabei die Hilfsbedürftigkeit der Schüler:innen:

„S1: #00:36:41-5# (Ach) Sie haben sich auch ganz viel Gedanken
S?: #00:36:43-2# {((Räuspern))}
S1: #00:36:43-2# {Über dieses} Blatt gemacht das stimmt auch (.) aber ich glaube dass die an der Stelle (.) oder ich denke (nur) meine Tochter ist auch in der siebten Klasse, die waren wahrscheinlich auch ein bisschen überfordert; ne, weil sie (so dachten) eigentlich muss man ja mit denen das Blatt erstmal in Ruhe le:sen
S2: #00:36:53-5# Mhm
S1: #00:36:54-5# ‚Was müsst ihr denn da genau machen?' @(.)@
S?: #00:36:57-1# {((Atmen))}
S1: #00:36:57-1# {Ne, das kann man} äh glaube nicht erraten; in der siebten Klasse und dann schon gar nicht in so ner Lerngruppe, dass (die das mal eben so angucken)
S2: #00:37:01-5# Ja
S1: #00:37:02-9# (Die) haben natürlich alle ihr Tempo ne,
S?: #00:37:03-5# @(.)@
S1: #00:37:04-0# Sind dann so ‚(wua) was, was will die da jetzt von uns'" (S5-Fall).

In dieser Szene wird ein Wissen um die Bedürfnisse der Schüler:innen relevant gesetzt, das in Form von Perspektivfiktionen aus der Sicht eines Schüler:innenkollektivs inszeniert wird. Die Fachleiterin fingiert das Gefühl des Alleingelassenwerdens der Schüler:innen, die ein Arbeitsblatt noch nicht eigenständig erschließen können. Das Wissen um kindliche Bedürfnisse, das durch den Hinweis auf die eigene Tochter in der Altersgruppe betont wird, wird zur Deutungsbasis für das Problem. Der imaginierte Anspruch der Kinder, dass das Blatt mit ihnen genau gelesen werden müsse, wird mit einer Perspektivfiktion aus der Sicht einer Pädagogin quittiert, die auf dieses Bedürfnis antwortet. Nicht nur die wiederholte Erwähnung der Klasse, in der sich die Schüler:innen befinden, sondern auch die besonders geartete Lerngruppe wird zum Ausgangspunkt für eine als geboten markierte Handlungsweise: In einer Gruppe, bei der die Erfahrung bereits nahelege, dass Aufgaben nicht sorgfältig gelesen würden, sei eine selbständige Erschließung der Aufgabe „schon gar nicht" denkbar. Dem als typisch für eine bestimmte Problematik gekennzeichneten Schüler:innenkollektiv wird eine besondere Hilfsbedürftigkeit zugeschrieben. Diese hätte durch die Lehrperson anders berücksichtigt werden müssen, wie die Fachleiterin durch die Aussage „eigentlich muss man ja mit denen das Blatt erstmal in Ruhe le:sen" konkretisiert. Die Fachleiterin spricht so als erfahrene Praktikerin, die ein für Unterrichtskontexte mit bestimmten Altersgruppen angemessenes Handeln imaginiert. Die getroffene Aussage wird nach der im Präteritum gehaltenen Einleitung „weil sie (so dachten)" ins Präsens überführt. Dieser Tempuswechsel lässt neben der Annäherung an die zitierte Schüler:innenperspektive darauf schließen, dass die kommunizierte Verbindlichkeit über die konkrete vergangene Situation hinausweist. Nach der Herleitung, warum eine Unterstützung notwendig

gewesen wäre, illustriert die Fachleiterin die Folgen der Unterlassung durch das Gedankenzitat der Schüler:innen „‚(wua) was, was will die da jetzt von uns'". Dieses kann als Ausdruck der Bestürzung gelesen werden, wodurch das Handeln, das vorab als bedürfnisgerecht ausgewiesen wurde, scharf kontrastiert wird.
In den Erzählungen spiegelt sich ein Horizont, der mit einem „Eingetauchtsein' in den [...] kulturellen Handlungsraum Schule" (Dick 1995, S. 286) einhergeht. So werden Ansprüche an die pädagogisch handelnden Subjekte Teil der Erzählung, die die Art und Weise, wie die Unterrichtssituationen erfahren werden, zu prägen scheinen: In den interpretierten Szenen sind Elemente präsent, die nicht für jede Subjektposition erfahrbar, sondern nur für diejenigen zugänglich sind, die in den Horizont einer pädagogischen Praxistradition initiiert sind. Ohne die mit diesem Horizont verbundene Perspektive inhaltlich hinreichend darlegen zu können, erscheint auffällig, dass ein Motiv sich wiederholt: Die Reflektierenden sind bemüht, ihr Handeln nicht als willkürlich, sondern am Wohl der Schüler:innen ausgerichtet zu beschreiben. Das Gegenteil zu gutem Unterricht wird als Instruktionsgeschehen dargestellt, in dem die Schüler:innen nicht verstehen, warum sie etwas machen sollen. Die Maßgabe, dass der Sinn der Anstrengung für die Schüler:innen einsichtig sein soll, könnte als Gegengewicht zu dem für die Lehrendenrolle konstitutiven Moment fungieren, Kindern eine gegenwärtig als strapaziös erlebte Aufgabe aufzubürden. Die Schmerzerfahrung der Lehrenden, eine gegenwärtige Unlust zu stiften, könnte durch die Betonung eines zukünftigen Mehrwerts gelindert werden. Dass diese Betonung die Schmerzerfahrung nicht auflöst, spiegelt sich gemäß der vorgeschlagenen Lesart im engagierten Erzählen, an dem eine souveräne Rechtfertigung des eigenen Handelns bricht. Schäfer (2004) beschreibt die Versuche, den Einsatz pädagogischer Macht zu rechtfertigen, als zum Scheitern verurteilt: Die Erziehenden würden in der gegenwärtigen Bevormundung der Kinder zu dem, was sie nicht sein wollen (vgl. ebd., S. 145). Das unsouveräne Sprechen der Referendar:innen kann als Spur dieser Schmerzerfahrung gelesen werden. Der an der Oberfläche kommunizierten Schließung der Frage nach der Angemessenheit wird durch die Erschütterung der Sprechenden ein Öffnungsmoment eingespeist.[176]
Inwiefern die Überlegung, dass eine kontextspezifische Ordnung und ein mit dieser verknüpfter pädagogischer Horizont Ansprüche stiften können, mit der Deutung des engagierten Erzählens als Antwort auf eine Anderenerfahrung kompatibel ist, ist im folgenden Unterkapitel zu diskutieren. Dafür werden alteritätstheoretische und traditionstheoretische Gehalte zueinander ins Verhältnis gesetzt.

8.3 Praktische pädagogische Reflexion als Antwort auf institutionell kontextualisierte Andere

Wenn sowohl eine Begegnung mit dem Anderen als auch ein Ordnungsbezug als bedeutsam für das engagierte Erzählen der Referendar:innen betrachtet werden, steht zur Diskussion, wie diese Akzentuierungen miteinander im Verhältnis stehen. Dieser Frage gehe ich in diesem Unterkapitel nach, indem ich die Lesarten zueinander relationiere (8.3.1), um anschließend auf theoretischer Ebene der Frage nachzugehen, inwiefern eine singuläre Anderenerfahrung innerhalb einer Ordnung denkbar ist (8.3.2).

---

176 Wimmer (1996b) stellt nicht nur technologische Ideen eines pädagogisch bereinigten Handelns in Frage, sondern warnt auch vor einer Überbetonung der Idee von *phronesis* als ignorant gegenüber den ethischen Paradoxien (vgl. ebd., S. 260). Dieser Einschätzung würde ich entgegenhalten, dass Die Ansprechbarkeit für pädagogische Paradoxien durch einen involvierten Blick aus der Praxistradition heraus selbst für kontextspezifische Probleme sensibilisieren kann.

8.3.1 Der Andere als Teil der Ordnung?

Aus alteritätstheoretischer Perspektive erscheint es kontraintuitiv, eine pädagogische Praxistradition und eine mit dieser verknüpften Ordnung als anspruchsstiftend darzustellen, wenn doch der Andere als konstitutiv primordial betrachtet wird (vgl. Witte 2017, S. 675). Das Antlitz des Anderen ist „[a]ußer-ordentlich[...]" (vgl. Lévinas 1995, S. 204). Ein Verantwortlich-Werden durch Nähe zum Anderen ist also gerade nicht auf eine Ordnung zurückzuführen. Lévinas (1992/2011) verortet Nähe außerhalb eines relationalen Ordnungssystems (vgl. ebd., S. 191). Die Differenz zwischen dem Ich und dem Anderem durchkreuze eine ordnende Verhältnisbestimmung (vgl. ebd.). Der Andere werde zur Spur des Jenseits, indem er die Ordnung des Seins durchbreche (vgl. Balzer 2014, S. 315–321). Da der Andere nicht einzuordnen sei, entziehe er sich einer Vereindeutigung. Eindeutigkeit sei ein Kennzeichen einer gegebenen Sache, während der Andere konstitutiv nicht-objektivierbar und damit nicht-identifizierbar sei (vgl. Lévinas 1997, S. 46).

Hier kommt es zu einer Spannung zwischen der konstitutiven Bedeutung eines kontextspezifischen Horizonts und alteritätstheoretischen Bezügen: Das, was sich anhand der interpretierten Szenen als Reflexion beschreiben lässt, kann nicht außerhalb einer Ordnung gedacht werden. Die Referendar:innen sprechen von einem an die Praxis geknüpften Horizont aus, wie insbesondere in Kapitel 7 herausgearbeitet wurde. Dieses Unterkapitel fragt danach, inwiefern dieser Ordnungsbezug mit der alteritätstheoretischen Lesart in Verbindung gebracht werden kann. Während die Anderenfiktion vor dem Horizont einer pädagogischen Praxistradition und einer mit dieser verknüpften Ordnung insbesondere in Unterkapitel 8.2 in den Blick genommen wurde, stand in 8.1 eine erzählte Anderenbegegnung im Fokus. Diese verschiedenen Anderenbezüge sind auf ihre theoretische Vereinbarkeit hin zu befragen. Inwiefern die in 8.2 relevant gesetzte pädagogische Praxistradition mit einer primordialen Ansprüchlichkeit des Anderen ins Gespräch gebracht werden kann, ist Gegenstand dieses Unterkapitels.[177]

Eine Dualisierung beider Anderenbezüge erscheint unangemessen, da in den Szenen, in denen eine Anderenbegegnung zum Thema wird, ein Wissensanspruch kommuniziert wird, der mit der Ordnung in Verbindung steht. Dabei – und diese Beobachtung lässt die Trennung der verschiedenen Anderenbezüge selbst fraglich werden – ist festzuhalten, dass auch in den Beispielen, die als Anderenbegegnung vor einem alteritätstheoretischen Hintergrund gedeutet wurden, immer Kollektive von Schüler:innen adressiert werden. Wenn diese Kollektivierungen ernst genommen werden, kann es nicht allein um den einzigartigen Anderen gehen.

Die Inkonsistenzen, die sich durch die alteritätstheoretische Lesart des Materials ergeben, können zu drei miteinander verwobenen Einwänden verdichtet werden. Erstens ist der Wissensanspruch um den Anderen zu nennen, der besonders in den Perspektivfiktionen aufscheint. Auch wenn ein Moment der Nähe zum Anderen in den Erzählungen der Anderenbegegnung herausgearbeitet wurde, ist zu fragen, ob nicht jedweder Wissensanspruch alteritätstheoretisch unhaltbar bleibt. Lévinas zufolge nivelliere die irreduzible Andersheit jegliche Verfügbarkeit des Anderen (vgl. Lévinas 1985, S. 144): Der Andere entziehe sich „einem thematisierenden und

177 Der Anspruch dieses Relationierungsversuchs ist nicht, ein möglichst bruchloses Passungsverhältnis von Bezugstheorie und Materialbeobachtungen herzustellen. Dieser Anspruch würde der Idee einer nicht-repräsentationalistischen theoretisch-empirischen Forschung widersprechen. Stattdessen erscheint die Frage, wie tragfähig die Lesart trotz der in ihr gewagten Kontextverschiebungen, eine offen zu stellende, die hier nicht abschließend geklärt, sondern nur geöffnet werden kann. Vor dem Hintergrund eines nicht-repräsentationalistischen Empirieverständnisses lässt sich hier sagen, dass die Kontextverschiebung eine Aktualisierung eines Zusammenhangs von praktischer pädagogischer Reflexion und einem ethisch justierten Verantwortungsbegriff eröffnet.

insofern immer angleichenden Wissen“ (ebd.). Während Nähe „der ursprüngliche Zugang zum Einzelnen des einzelnen Menschen“ (Lévinas 1995, S. 234) sei, habe eine Objektivierung den gegenteiligen Effekt, da sie die Empfänglichkeit für Einzigartigkeit verschließe. Für eine Objektivierung sei eine Distanzierung vom Anderen unabdingbar, die die Nähe zerstöre (vgl. ebd.). Ob eine narrativ hervorgebrachte Nähe einen Zugang zum Anderen eröffnen kann, bleibt zu fragen. Guoping Zhao (2014) unterscheidet zwei gleichsam unmögliche Varianten der Aneignung des Anderen: „We cannot know the Other in the sense that we cannot share our existence, and also in the sense that we cannot objectify the Other's and make it part of our known territory“ (ebd., S. 521). Die Anderenerfahrung entzieht sich, wie das Zitat zum Ausdruck bringt, zwei Formen des Wissensanspruchs: Sowohl die Vorstellung, die Existenz des Anderen durch eine Einfühlung teilen zu können, als auch eine objektivierende Bemächtigung der Anderenperspektive werden zurückgewiesen. Während die objektivierende Bemächtigung als Problem im Diskurs herausgearbeitet wurde, lässt sich der anhand des empirischen Materials beschriebene Reflexionsmodus hinsichtlich der wiederkehrenden Perspektivfiktionen eher als Einfühlung beschreiben.

Wenn also bereits im Wissensanspruch um den Anderen ein Verkennungsmoment zu verorten ist, in dem vielleicht noch eine Spur eines Erfahrenen steckt, so ist zweitens der Bezug auf eine Anderenfiktion ohne Rekurs auf eine Begegnung mit dem Anderen alteritätstheoretisch wenig gehaltvoll: Insofern die Fiktionen von einem an die pädagogische Praxistradition geknüpften Horizont ausgehen, der als kontextspezifische Ordnung strukturiert, wie etwas als etwas erfahren und erzählt werden kann, wird diese Ordnung zum Stiftungsmoment des Anderenbezugs.

Drittens scheint die in den interpretierten Szenen nachzuzeichnende Adressierung eines fiktiven Anderenkollektivs weit entfernt von einer singulären Anderenbegegnung. Dieser Punkt knüpft an die Kritik an, dass die Anderenfiktion nicht auf einer singulären Begegnung basiert, macht diese aber noch virulenter: Sowohl die Erzählung einer Anderenbegegnung als auch die Anderenfiktion adressiert Anderenkollektive. In allen analysierten Szenen wird über die Schüler:innen im Plural gesprochen. Der Andere als radikal Anderer zeichnet sich hingegen durch seine nicht-verallgemeinerbare Singularität aus, die eine Zuordnung in eine Gruppe verunmöglicht. Dass eine Spur einer singulären Anderenbegegnung im Modus des engagierten Erzählens zu verorten ist, lässt sich nur schwerlich mit dieser Beobachtung in Verbindung bringen.

Warum dieses Kapitel trotzdem an einer alteritätstheoretisch inspirierten Lesart des Materials festhält, hängt zum einen mit dem Verständnis einer theoretischen Empirie zusammen, das der Studie zugrunde liegt. Brüche und Inkonsistenzen mit der Bezugstheorie führen nicht dazu, das Vorhaben als gescheitert auszuweisen. Stattdessen gehören sie zu einer dynamischen Relationierungsbewegung zwischen Phänomen und Begriff.

Zum anderen erscheint der Anspruch problematisch, alteritätstheoretische Bezüge in ihrer Komplexität und Vielstimmigkeit in der Übertragung auf einen neuen Kontext möglichst unberührt zu lassen. Dieser Anspruch stünde in der Gefahr, die Theorie selbst zu identifizieren, die nur noch einstimmig gelesen werden könnte.

Wie vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Brüche nicht aufzulösen, sondern höchstens argumentativ weiter zu bearbeiten sind, auf die Kritikpunkte geantwortet werden kann, möchte ich im Folgenden entlang der drei genannten Einwände ausführen. Zum ersten Einwand, dass bereits ein Wissensanspruch als eine Objektivierung die Nähe aufhebe, ist zu überlegen, ob jeder Wissensanspruch über den Anderen dieser Kritik zu unterziehen ist, oder ob nicht die Art, wie dieser Wissensanspruch vorgebracht wird, entscheidend für die Frage nach der Nivellierung der Nähe zum Anderen ist. Dieser Aspekt wurde in Unterkapitel 8.1 in Bezug auf die Unmöglichkeit

der Identifikation des Anderen bearbeitet und mit dem Verweis auf das Sagen im Gesagten als Spur des Unverfügbaren versehen. An dieser Deutung halte ich fest und betrachte die Nähe, die im Modus des engagierten Erzählens kommuniziert wird, nicht als Vereindeutigung des Anderen, sondern als Ausdruck einer Antwort auf eine nicht zu objektivierende Verantwortungserfahrung. Lévinas (1987) beschreibt Modi der Thematisierung des Anderen, die gerade keine Festsetzung darstellen, sondern vielmehr ein Fragen eröffnen (vgl. ebd., S. 136). In diesem Fragen wird die Alterität des Anderen nicht nivelliert. Stattdessen wird sie zur Bedingung der Möglichkeit eines Verstehens, das nicht als bemächtigendes Durchdringen zu kennzeichnen ist.
Dass ein Wissen für ein Antworten-Können auf den Anderen auch alteritätstheoretisch als konstitutiv zu veranschlagen ist, ergibt sich durch die Verbindlichkeit, dem Anderenanspruch so gut wie möglich gerecht zu werden: Auf den Anderen kann nicht ohne ein Wissen über dessen Bedürfnisse verantwortlich geantwortet werden, wie bereits in Unterkapitel 8.1.2 angeklungen ist. Dadurch wird der Andere als überantworteter Anderer interpretationsbedürftig. Auch dieses Moment der Verantwortung sei unabweisbar: Der Andere erteile dem verantworteten Ich den Befehl, zu befehlen (vgl. Lévinas 1987, S. 259; vgl. hierzu auch Flatscher & Seitz 2016a, S. 227). Dieses Befehlen kann als Urteilen-Müssen über angemessene Antwortmöglichkeiten gelesen werden, das nicht ohne ein Wissen um den Anderen gelingen kann (vgl. Flatscher 2016, S. 150). Eine Antwort auf einen Anderenanspruch, die diesem gerecht werden kann, kann nur durch ein vernünftiges Abwägen gelingen, das durch den Überschuss des Anspruchs dynamisch bleiben muss (vgl. Loidolt 2005, S. 70). Lévinas (1995) spricht davon, dass das Antlitz des Anderen die Forderung in sich trage, ihm auf Basis eines Wissens gerecht zu werden (ebd., S. 201). Diese Forderung knüpft sich an eine Erkennbarkeit des Anderen, die über seine Außerordentlichkeit und Unbeschreibbarkeit hinausgeht und zugleich gebrochen bleibt. Der Anspruch des Anderen ist so mit „Übersetzungsarbeit“ (Prager 2018, S. 199) verbunden, die keine Identifikation darstellen kann und doch auch nicht unabhängig von dem zu Übersetzenden zu denken ist: Die Undurchdringbarkeit einer Anderenerfahrung bei der gleichzeitigen Notwendigkeit, den Anderenanspruch zu bearbeiten, erfordert eine Übersetzung dieser Erfahrung in einen Kontext, in dem diesem Anderenanspruch mit Rationalität begegnet werden kann. Diese Übersetzung, die mit einer unaufhebbaren Paradoxie einhergeht, beschreibt Jacques Derrida (2004) als gewaltsamen Akt (vgl. ebd., S. 48). Nach Derrida sei die Frage nach dem Umgang mit der Anderenerfahrung der Kern der Ethik, die in die Paradoxie des gewaltsamen Übersetzungsaktes des Nicht-Verstehbaren in ein Verstehbares führe (vgl. Schenk 2017, S. 275). Eine Pflicht dem Anderen gegenüber komme einem Erkennen des Anderen immer schon zuvor (vgl. Derrida 2004, S. 48). Weil die unbedingte Verpflichtung in eine konkrete übersetzt werden muss, um Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, kann sie nicht bei dem Postulat der Unhintergehbarkeit des Anderen stehen bleiben: Das verantwortliche Ich wird zur Übersetzung des Anspruchs gezwungen (vgl. Flatscher & Seitz 2016a, S. 227). Diese Übersetzung wird zur Bedingung und Verunmöglichung des Anderenverstehens zugleich (vgl. Flatscher 2016, S. 155). Diese Paradoxie lässt keine bruchlose Lösung zu – auch das Absolutsetzen der Unverfügbarkeit des Anderen komme einem Gewaltakt gleich (vgl. Jergus 2017, S. 207): Das Subjekthafte des Anderen, der uns durch sein Antlitz leiblich gegenübertrete, verhindere sowohl seine vergegenständlichende Trivialisierung als auch eine Verlagerung ins rein Metaphysische (vgl. ebd.).
Mit Blick auf die Szeneninterpretationen erscheint es unpassend, die Übersetzung von einer primären Anderenbegegnung abzutrennen. Der Modus des engagierten Erzählens scheint selbst eine Nähe zum Anderen zu stiften. Indem die Schüler:innen als institutionell kontextualisierte Andere perspektiviert werden, werden bestimmte Ansprüche erst hervorgebracht. Auch diese Ansprüche scheinen dabei einen Überschuss zu erzeugen: Sie sind weder allein als ein souverä-

nes Durchdringen des Andere noch als ein Einpflegen der Unterrichtserfahrung in eine kohärent erzählte Geschichte zu beschreiben. Das Gerührt- beziehungsweise Beeindrucktsein, das mit den unterschiedlichen Varianten eines Anderenbezugs einhergeht, spricht dagegen, dass im Sprechen über den Anderen eine totale Aneignung läge. Das erzählende Ich kann zwar die Fremdperspektive zitieren, tritt dabei aber nicht als souveräne Deutungsinstanz auf. Stattdessen wird die Erzählendeninstanz unsouverän, indem Auflachen und Abbrüche die Unverfügbarkeit des Auszudrückenden spiegeln. Diese Unverfügbarkeit wird selbst nicht thematisiert. Das könnte damit zu tun haben, dass sie dadurch wiederum objektiviert würde.[178] Die in der Erzählung hervorgebrachte Nähe verorte ich in dem Modus der Reflexion und nicht in der Einfühlung in den Anderen, sodass hier gerade nicht von einer Aneignung im Sinne Zhaos (2014) zu sprechen ist. Indem die Anderenerfahrung zum Reflexionsgegenstand wird, wird sie zu einem Grad Teil der Ordnung, verliert aber nicht ihr irritierendes Moment. Lévinas (1987) schreibt Sprache eine sinnliche Qualität zu, die eine Spur des Berührtseins durch den Anderen spiegeln kann (vgl. ebd., S. 249). Dass Sprache selbst zum Vehikel für Nähe werden kann, wurde bereits in Unterkapitel 8.1 als Argument dafür angeführt, dass das Misstrauen, das Lévinas selbst gegen den Reflexionsbegriff äußert, je nach Reflexionsmodus nicht greifen muss. Nach Butler (2000) ist das Sprechen über den Anderen in einer Spannung zwischen Universalisierung und Singularisierung begriffen: In der Universalisierung bleibe ein nicht-überwindbarer Rest des Singulären bestehen (vgl. ebd., S. 24), der die Universalisierung selbst fraglich werden lasse. Diese Theoriefigur, die nicht am Material zu zeigen ist (und es vielleicht nicht sein kann), kann allerdings nur als Denkanstoß und Angebot gelten, da sie sich einer Relationierung zu Materialbeobachtungen gewissermaßen entzieht; das Kurzschließen des unsouveränen Sprechmodus mit der Unmöglichkeit einer bruchlosen Unviersalisierung erscheint krude.

Reflexion als Antwortgeschehen bietet einen Raum für die Nicht-Identifizierbarkeit des Anderen und ist zugleich an einen Horizont gebunden, von dem aus das Antworten erst möglich wird. Diese Paradoxie führt nah an die anerkennungstheoretische Überlegung, jemanden nur als jemand Bestimmten anerkennen zu können, ohne dass dieser jemand in dieser Anerkennung aufgehe (vgl. Bedorf 2011, S. 68 f.; Dederich 2017, S. 80 f.). Das Moment der Verkennung ist damit in jeder Antwort auf den Anderen enthalten, da die Antwort ihn zwangsläufig zu einem bestimmten Anderen machen muss (vgl. Bedorf 2014, S. 166 f.). Während eine Verkennung also unvermeidbar ist (vgl. Balzer 2014, S. 360), kann sie zugleich hinsichtlich ihrer Qualität unterschieden werden. Es scheint überlegenswert, ob die Identifizierung, die in einer Reflexion gemäß der Norm der objektivierenden Distanzierung mitschwingt, nicht eine umso schärfere und unbeugsamere Verkennung mitführt als die Reflexion einer Anderenerfahrung im Modus des engagierten Erzählens, die einer Vereindeutigung des Anderen bereits durch ihren Modus entgegensteht. Während nämlich im unsouveränen Sprechen selbst ein Nicht-wissen-Können mitartikuliert werden könnte, schließt die Norm der objektivierenden Distanzierung eine Souveränität des erkennenden – und verkennenden – Reflexionssubjekts ein, die schwerlich destabilisiert werden kann.[179]

178 Sascha Kabel und Marion Pollmanns (2021) warnen vor der Reifizierung von Ungewissheit in interpretativer Unterrichtsforschung: Ungewissheit drohe trivialisiert zu werden, da eine Verfügbarkeit des konstitutiv Nicht-Verfügbaren suggeriert werde (vgl. ebd., S. 124). Im Gegensatz zu einer benennbaren Ungewissheit denke ich die Unverfügbarkeit des Anderen nicht als definierbare Größe, sondern als Spur im Sagen, die aufgrund ihres konstitutiven Entzogenseins nicht lückenlos thematisiert werden kann.

179 Einzuwenden könnte sein, dass das unsouveräne und berührte Sprechen weniger die Identifizierung der Anderen als bestimmte Andere betrifft, sondern das Nicht-gerecht-Werden-Können gegenüber pluralen Ansprüchen spiegelt. Eine Rückführung des Irritationsmoment ist allerdings im Rahmen einer nicht-repräsentationalistisch gedachten Empirie ohnehin als Unmöglichkeit zu kennzeichnen.

Der zweite Einwand schließt an die Überlegung an, dass eine Anderenfiktion ohne Bezug auf eine Begegnungserfahrung nicht mit einer alteritätstheoretischen Idee einer singulären Anderenerfahrung in Einklang gebracht werden kann. Reflexion prozessiert über die Verhältnissetzung zu einem Angesprochensein, das sich in dem Modus des engagierten Erzählens widerspiegelt. Dieses Angesprochensein wird auch durch die vor der Praxistradition gedeutete Erfahrung hervorgebracht. Das Berührtsein, das sich im Modus des engagierten Erzählens spiegelt, rührt daher nicht nur von einer Anderenbegegnung her, sondern geht zugleich auf den normativen Horizont der Praxistradition zurück. In diesem Horizont sind verbindliche Ansprüche verankert, die eine Ansprechbarkeit für kontextspezifische Verantwortungserfahrungen hervorbringen. Aus traditionstheoretischer Warte kommt diesem Horizont daher eine anspruchsstiftende Dimension zu. Während Herzog (2018) Erzählungen eine Kontingenzsensibilität zuschreibt,[180] die ein Gegengewicht zu verallgemeinernden Theorien über den Bezug zu singulären Erfahrungen biete (vgl. ebd., S. 823 f.), ist hier zu überlegen, inwiefern dieser Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem auch in umgekehrter Richtung formuliert werden kann: Auf der Spiegelseite zu einem Aufbruch des Allgemeinen durch das Besondere könnte das Allgemeine als vermittelnder Horizont eine Ansprechbarkeit für etwas Singuläres hervorbringen. Ob eine derartig kontextualisierte Ansprechbarkeit allerdings mit einer alteritätstheoretischen Idee der allen Kontexten vorausgehenden Anspruchserfahrungen des ordnungsbrechenden Anderen in Einklang zu bringen ist, erscheint fraglich. Die alteritätstheoretische Lesart des Materials stößt hier an eine Grenze, die traditionstheoretisch bearbeitet werden kann. Das könnte die Schlussfolgerung nahelegen, dass das engagierte Erzählen auf die Ordnung zurückzuführen sei.[181] Dem möchte ich Folgendes entgegenhalten: Das Sprechen von einem Horizont aus impliziert nicht, dass das Moment des Angesprochenseins restlos auf die Ordnung zurückgeführt werden kann. Der Ordnungsbezug muss nicht als etwas gelesen werden, das Anderenbezüge von vornherein normiert. Die Erzählungen scheinen selbst von einer berührenden Qualität zu sein, da das Erzählen auch in denjenigen Passagen engagiert wirkt, in denen eine Anderenfiktion ohne Bezug auf eine Anderenbegegnung aufgerufen wird. Wenn anstelle einer Abbild- eine Ausdrucksfunktion von Sprache ernst genommen wird (vgl. Zeillinger 2011), kann ein in der Reflexion aufgerufener Anderenbezug selbst einen Anspruch stiften. In ihrem Antwortcharakter ist die Reflexion auf ein Worauf gerichtet und bringt dieses zugleich hervor, da der Erzählung selbst eine berührende Qualität zukommt.[182]

Der dritte Einwand schließt an das Problem der normierenden Nivellierung der Andersheit des Anderen an und betrifft dabei beide Varianten des Anderenbezugs: In allen ausgewählten analysierten Szenen werden die Schüler:innen im Plural adressiert, sodass von einer Kollektivierung gesprochen werden kann. Zum Thema werden nicht existenzielle Nöte oder Bedürfnisse dieser

180 Erzählpassagen als Teile von Unterrichtsnachgesprächen haben im deutschsprachigen Forschungsstand zu Professionalisierungsprozessen bislang keinen großen Stellenwert. Dass ein berührtes Sprechen sowie direkte Redezitate typische Merkmale von Noviz:innenäußerungen sind, wird in anglophonen Forschungskontexten zur Lehrer:innenbildung herausgearbeitet (vgl. etwa Kostogriz 2019; Vásquez 2007; Riordan & Farr 2015).

181 Da die Fremdheit des Anderen nach Lévinas nicht nur als relative Horizontfremdheit gedacht werden kann, kann die radikale Differenz zwischen Ego und Alter nicht auf kontingente Unterschiede zwischen Verstehensordnungen zurückgeführt werden.

182 Affizierende Qualitäten von Kunstformen, die nicht nur Affekte darstellen, sondern auch herstellen, beschreibt Kristin Westfal (2021). Die Annahme, dass sowohl das Produzieren als auch das Rezipieren ästhetischer Produkte – so etwa Erzählungen – affizierend sein kann, rückt die berührende Qualität des engagierten Erzählens in den Blick.

Schüler:innen, sondern kontextspezifische Zuschreibungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht plausibel, von einer singulären Anderenerfahrung zu sprechen.

Phänomenologisch wie anerkennungstheoretisch ist zu begründen, dass dem Anderen nur als bestimmtem Anderen begegnet werden kann (vgl. etwa Dederich 2017, S. 80 f.), sodass eine Einordnung des Anderen nicht vermeidbar ist. Eine Versprachlichung der Anderenerfahrung stellt eine derartige Einordnung dar. Die Kollektivierung der Schüler:innen kann als Ausdruck der Einordnung der Anderenerfahrung in den Horizont einer pädagogischen Praxistradition gelesen werden, die in Form von Gruppenunterricht ein Schüler:innenkollektiv anspricht, das zum Adressaten der Unterrichtshandlungen wird. Über dieses Schüler:innenkollektiv werden Interpretationen und Annahmen hervorgebracht, die mit dem Wissen der Praxistradition in Verbindung stehen. Sowohl die Erzählung einer Anderenbegegnung als auch die Anderenfiktion wird allerdings unsouverän, sodass der Anderenbezug auch in der Gestalt der Kollektivierung verstörend zu sein scheint. Das „‚un-ordentliche'[…] Sprechen" (Zeillinger 2020, S. 9) könnte als gespiegelte Irritation der Referendar:innen gelesen werden, die mit der Erfahrung der Unmöglichkeit zusammenhängen könnte, Anderenansprüche bruchlos einzuordnen. Eine erschütternde Begegnung mit dem Anderen bliebe so als Spur des Singulären in der universalisierenden Deutung enthalten.[183]

Dass der Reflexionsmodus des engagierten Erzählens mittelbar auf die Unverfügbarkeit der reflektierten Erfahrung verweist, kann gegen alle drei aufgeführten Einwände angeführt werden: Sowohl der Wissensanspruch, die anspruchsstiftende Funktion eines Horizonts als auch die Referenz auf ein Anderenkollektiv bleiben durchzogen von Momenten des berührten, unsouveränen Sprechens, die ich als Ausdruck eines Überschusses begreife. Diesen Überschuss bringe ich mit der Unmöglichkeit der Vereindeutigung des pädagogisch Angemessenen in Verbindung. Das Berührtsein und die Unsouveränität der Sprache können als Momente des Nicht-Verstehens im Verstehensversuch gelesen werden (vgl. Ricken & Reh 2014). Dass dieser Verstehensversuch auf kontextspezifische, aus der Perspektive einer Lehrperson gedeutete Bedürfnisse der Anderen als Schüler:innen rekurriert, lässt sich mit dem Gedanken verknüpfen, dass die Praxistradition die Interpretation der Bedürfnisse pädagogisch überantworteter Anderer figuriert. So werden diese Bedürfnisse in der Situation sowie in der Erzählung mit hervorgebracht (vgl. hierzu Bünger 2022, S. 46 f.). Dabei bleibt die Frage nach dem Gerechtwerden gegenüber diesen Bedürfnissen unschließbar. Waldenfels (1997) zufolge ist es gerade das nicht bruchlos Einzuordnende, das diese berührende Wirkung innehat (vgl. ebd., S. 42). Der Anspruch des Anderen übersteigt eine klar zu benennende und abzugrenzende Ordnungsdimension (vgl. Waldenfels 1992, S. 141). Auch in der Antwort der Referendar:innen, die nicht radikal außerhalb von Ordnung formuliert werden kann, verorte ich ein Überschussmoment.[184]

Alle drei Einwände reagieren auf die Frage, wie überhaupt über eine Begegnung mit dem Anderen gesprochen werden kann. Hier ist zu sagen, dass ein Sprechen über den Anderen nicht ohne Ordnungsbezug denkbar ist. Der für beide Varianten der Anderenerzählung gewichtige Ordnungsbezug wird allerdings gebrochen: Im ordnungsgebundenen Sprechen gibt es Rissmomente, die in Form des Kohärenzverlustes oder Auflachens als Kommunikation des Überschusses der Erzählung gedeutet werden können. Auch wenn in diesen Momenten nicht die

183 Einer zu stark rationalisierenden Deutung der Irritationsmomente ist mit Vorsicht zu begegnen, um diese nicht stillzustellen (vgl. hierzu Koller 2011, S. 118).

184 Nach Lévinas (1992/2011), der die methodische Problemstellung der Zugänglichkeit des Sagens im Gesagten diskutiert (vgl. ebd., 32), ist das Sagen im Gesagten nicht zu objektivieren, aber in Abwesenheit als Spur präsent.

ganze Ordnung durchkreuzt oder hinterfragt wird, kann der Kohärenzverlust doch als Spur des Nicht-Aufgehens von Erfahrenem und ordentlich Artikulierbarem gelesen werden. Der Erzählendenstandort scheint bestimmte Erfahrungsqualitäten zu ermöglichen, die dann wieder über das Einzuordnende hinausgehen. Die Universalität der Tradition ist verklammert mit der Singularität des Erfahrenen (vgl. Glass 2018, S. 489 f.), das wiederum mit der Universalität bricht. So ist eine institutionell kontextualisierte pädagogische Reflexion nicht ohne einen Horizont denkbar, von dem aus nicht nur existenzielle Anderenbedürfnisse, sondern situationsspezifische Deutungen figuriert werden können. Die durch die Ordnung generierte Perspektive und die Anderenerfahrung können daher in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis betrachtet werden. Die ästhetische, ambige Qualität der Erzählung steht einer Vereindeutigung des Erzählten entgegen. So ist eine lebendige Praxistradition und eine an diese geknüpfte Perspektive nicht als Ausgangspunkt der Verstellung oder Normierung des Anderen auszuweisen.[185]

Ein ordnungs- beziehungsweise horizontgebundenes Sprechen – das durch Momente von Unverfügbarkeit durchkreuzt wird – scheint unabdingbar für eine gegenstands- und kontextsensible pädagogische Reflexion zu sein: Durch die Annahme eines pädagogischen Horizonts kann Reflexion als Antwort auf eine pädagogische Verantwortungserfahrung betrachtet werden, die auf kontextspezifischen Ansprüchen beruht. Der pädagogisch überantwortete Andere wird so zu einer Hybridfigur zwischen radikal Anderem und institutionell kontextualisiertem Anderen. Ein im engagierten Erzählen verorteter Überschuss lässt sich alteritätstheoretisch mit der Nicht-Reduzierbarkeit der Ansprüche auf die Ordnung in Verbindung bringen. Zugleich ist der intentionelle Kontext Teil des Anspruchsfelds, in dem die Referendar:innen sich bewegen. Kontextgebundene und singuläre Ansprüche können weder dualisiert, noch gleichgesetzt werden.

Trotz aller Dialogversuche zwischen Einwänden und Bezugstheorie ist das angeführte Wissen über Schüler:innenkollektive als Pauschalisierung nicht mit dem Ringen um ein Übersetzen eines singulären Anderenanspruchs kurzzuschließen.[186] Dennoch sind die Irritationen – das ‚unordentliche[…]‘ Sprechen“ (Zeillinger 2020, S. 9) – in den Pauschalisierungen bemerkenswert. Das Nicht-Aufgehen des Anderenanspruchs in Konventionen, dessen Spur ich im engagierten, unsouveränen Sprechen verorte, möchte ich im Folgenden als Bruch in einer gerechtigkeitstheoretisch notwendigen Verallgemeinerung des Anderen interpretieren. Während diese Verallgemeinerung zum einen unerlässlich ist, um Gerechtigkeit denken zu können, ist zum anderen die ethische Bedeutung ihrer Fragilität herauszuarbeiten.

8.3.2 Dem pädagogisch überantworteten Anderen gerecht werden? Zur Paradoxie singulärer Gerechtigkeit

Während im vorangegangenen Unterkapitel die theoretische Vereinbarkeit der unterschiedlichen Anderenbezüge diskutiert wurde, vertieft dieses Unterkapitel die Bedeutung dieser Anderenfiguren für einen gegenstands- und kontextsensiblen Reflexionsbegriff. Dafür beziehe ich mich auf gerechtigkeitstheoretische Überlegungen, die auch innerhalb einer alteritätstheoretisch justierten Argumentation einen Ordnungsbezug relevant setzen.

185 Einen Impuls dafür, traditions- und alteritätstheoretische Gehalte nicht zu dualisieren, formuliert Jordan Glass (2018): Lévinas zufolge setze ein engagiertes Antworten auf eine lebendige Tradition ebenso ein singuläres und responsives Subjekt voraus wie die Anderenbegegnung (vgl. ebd., S. 485). Aus einer außenstehenden Drittenperspektive sei diese Antwort unmöglich.

186 Für diesen Gedanken danke ich Johannes Bellmann.

Ein Problem, die „Prima philosophia“ (Benner 1998, S. 200) des einzigartigen Anderen als Grundlage für einen pädagogischen Reflexionsbegriff zu betrachten, liegt darin, dass diese Philosophie auf einer derart allgemeinen Ebene verortet ist, dass Impulse für eine pädagogische Reflexion schwerlich zu gewinnen sind: Der Modus des engagierten Erzählens von Anderenerfahrungen lässt sich mithilfe alteritätstheoretischer Bezüge anschlussfähig beleuchten, stößt aber auch an die Grenze, dass die Spezifik der Situation nicht in Betracht gezogen werden kann. Dietrich Benner (1998) bezweifelt, dass eine so grundlegende und abstrakte Ethik, wie Lévinas sie formuliert, mit einer kontextspezifischen Frage nach pädagogischer Verantwortung in Verbindung zu bringen sei. Eine Hypostasierung eines dekontextualisierten Anderen schatte das spezifisch Pädagogische als Konnex von Anderem und Anderen ab (vgl. ebd., S. 204). Auch Nele Kuhlmann und Norbert Ricken (2017) hinterfragen die Tragfähigkeit eines alteritätstheoretischen Verantwortungsbegriffs in pädagogischen Zusammenhängen, indem sie die Gefahr einer Mystifizierung aufzeigen, die keine analytische Vorgehensweise mehr zulasse (vgl. ebd., S. 145 f.). Formen der Nicht-Ansprechbarkeit würden aus der Reichweite des Kritisierbaren geraten, weil sie durch die alteritätstheoretische Rahmung abgeblendet würden, die erst mit dem Angesprochensein beginnen könne (vgl. ebd., S. 145). Die Fragen danach, wer überhaupt als anspruchsstiftendes Subjekt in Frage komme und wer diesen Anspruch wahrnehmen könne, werde hinsichtlich der alteritätstheoretischen Enthebung des Anderen aus gesellschaftlich-historischen Beziehungen dethematisiert. Katharina Schmidt (2008) warnt davor, über eine Hypostasierung der radikalen Andersheit des Anderen den konkreten, historisch situierten und gerade für die Pädagogik nicht zu vernachlässigenden kontextualisierten Anderen aus dem Blick zu verlieren (vgl. ebd., S. 429). Hier sind etwa institutionelle Kontexte zu nennen, die für die empirisch untersuchte Situation nicht vernachlässigt werden können. Der pädagogisch überantwortete Andere gehört damit in ein Kollektiv institutionell überantworteter Anderer – und geht in diesem Kollektiv doch nicht bruchlos auf. Auch Barbara Staudigl (2000) verweist auf die Gefahr, dass unter Rekurs auf Lévinas konkrete Dimensionen pädagogischer Verantwortung dethematisiert bleiben könnten (ebd., S. 295). Gößling (1995) geht so weit, den Versuch, eine pädagogische Ethik auf Gedanken Lévinas’ zu grundieren, als abgründig zu beschreiben: Die Beschwörung der Souveränität des Kindes als Anderer bewirke als „antipädagogischer Kurzschluss“ (ebd., S. 634) ein Aussetzen der Erziehendenverantwortung.

Inwiefern ein alteritätstheoretisch justierter Verantwortungsbegriff in Verbindung mit einem pädagogischen Reflexionsbegriff gebracht werden kann, der einen unverzichtbaren Kontext- und Ordnungsbezug einholt, ist also zu diskutieren. Wenn für pädagogische Reflexion die Frage nach dem Gerechtwerden gegenüber Anderenansprüchen zentral ist, erscheint die Kritik von Kuhlmann und Ricken (2017) virulent, dass eben diese Frage alteritätstheoretisch ausgeklammert werde. Um die Frage „was es bedeuten könnte, jemandem gerecht zu werden“ (ebd., S. 147) zu bearbeiten, seien die Kontextbedingungen der Anspruchssituation zentral zu setzen: Wie und wann Verantwortung relevant werde, dürfe nicht durch ein dunkles ‚Immer-schon-Postulat‘ aus dem Blick der Analyse geraten. Ein produktives Umgehen mit handlungspraktischen Ansprüchen sei nicht denkbar, ohne die Frage „‚Wer bist du?‘“ (ebd., S. 148) als ethische Frage weiter zu stellen und zu beantworten. Gleichzeitig müsse der Andere auch immer wieder aus der Antwort dieser Frage entlassen werden (vgl. Ricken 2015, S. 142).

Auch Waldenfels äußert Kritik an der Hypostasierung der Unvergleichbarkeit des Anderen, die eine unzureichende Grundlage für eine responsive Ethik darstelle (vgl. Waldenfels 2005, S. 233). Auch Anderenansprüche, die in ihrem ethischen Charakter etwas Ordnungsbrechendes

innehätten (vgl. Waldenfels 2006/2018), seien auf eine Ordnung verwiesen: „So wie das Sagen verstummen müsste ohne bestimmte Ordnungen, die dieses sagbar machen, anderes nicht, so auch die Rede, die sich an den Anderen richtet" (Waldenfels 1995, S. 319). Dieser Gedanke korrespondiert mit der Forderung Butlers (2005), dass die Frage ‚Wer bist du?' immer weiter gestellt und gleichzeitig offengehalten werden müsse (vgl. ebd., S. 43). Die Frage nach dem Wer des Anderen ist mit der Frage nach dem Wie des Umgangs verwoben und zugleich nicht-identisch: „Das Dass des Ereignisses des Anderen und das antwortende Wie des Umgangs mit diesem Ereignis sind zusammengespannt, ohne auf einer Ebene zu liegen" (Bedorf 2014, S. 166). Die Frage ‚Wer bist du?' muss in zweifacher Form gestellt werden: in Bezug auf die Alterität des Anderen und zugleich in Bezug auf den konkreten Anderen, dem in situierter pädagogischer Interaktion begegnet werde (vgl. Balzer 2019, S. 79 f.).[187] Auf die zweifache Struktur von pädagogischer Verantwortung, die weder allein von der Ordnung, noch allein von einem kontextlos gedachten Anderen her figuriert werden kann, verweist auch Staudigl (2000): Während ein Ordnungsbezug aus pädagogischen Interaktionen nicht ausgeklammert werden könne, liege ein Irritationspotenzial in der an Lévinas orientierten Figuration von Erziehung als Antwort auf das Kind als Anderen, da souveräne und intentionalistische Erziehungsvorstellungen destabilisiert würden (vgl. ebd., S. 284 f.).

Ein apodiktisches Postulat einer nicht weiter thematisierbaren radikalen Anderenerfahrung reicht also nicht aus, um eine tragfähigen Zusammenhang von pädagogischer Reflexion mit einer Verantwortung für die pädagogisch Überantworteten zu skizzieren. In Anlehnung an die Beschreibung von pädagogischem Handeln als „zu verantwortende Antwort" (vgl. Dederich 2016, S. 51) kann Reflexion als Moment dieses Verantwortens modelliert werden. In diesem Moment ist die Notwendigkeit, den Anderen als bestimmten Anderen anzuerkennen, mit seiner Unverfügbarkeit paradoxal verstrickt. Die Frage ‚Wer bist du?' lässt sich in Bezug auf die Überlegungen zu einem kontextualisierten Anderen mit der Ergänzung ‚Wer bist du als Adressat:in pädagogischen Handelns?' versehen. Diese Ergänzung hebt die Bedeutung der pädagogischen Praxistradition als Horizont hervor, vor dem kontextspezifische Ansprüche Gestalt annehmen, ohne dass dieser Horizont die Frage schließen könnte. Die alteritätstheoretische Betonung der Nicht-Schließbarkeit dieser Frage muss nicht in die Schlussfolgerung führen, dass nichts um den pädagogisch überantworteten Anderen gewusst werden kann. Im Gegenteil – alteritätstheoretisch zieht ein Angesprochensein das Subjekt in die Verantwortung, auf Ansprüche zu antworten und diese Antwort zu verantworten (vgl. Loidolt 2005, S. 69). Die Spur der Anderenerfahrung erschüttert die Antwort und verweist damit auf die Nicht-Identität des konkretempirischen und des entzogenen Anderen.

Wie bereits in Unterkapitel 8.3.1 angerissen wurde, bearbeitet auch Lévinas die Frage danach, wie dem Anderen als nicht-identifizierbarem Anderen gerecht zu werden sei. Hier wird die Figur des Dritten relevant, die zunächst zu einer Verschärfung der Problematik führt: Gäbe es nur den ein-

187 Ob dieser Ordnungsbezug tatsächlich im Gegensatz zu einer alteritätstheoretischen Perspektive steht, ist zu diskutieren – dass Lévinas die Unhintergehbarkeit der Radikalität des unendlich Anderen betont, ist im Rahmen seiner Ethik von zentraler Bedeutung. Die Warnung, dass dadurch strukturelle und kontextgebundene Momente der Anderenbeziehung dethematisert werden könne, zeigt sich etwa in der Frage danach, inwiefern eine alteritätstheoretisch justierte Ethik politisch sein könne (vgl. Seitz 2018, S. 73; Zeillinger 2020, S. 7). Da aber alteritätstheoretisch auch die Pflicht zu betonen ist, auf den Anderen in einem pluralen Anspruchsfeld gerecht zu antworten, wird eine Interpretation und Übersetzung des Anderenanspruchs unabdingbar (vgl. Flatscher 2016, S. 150). Hier kann es sich nur um ein gebrochenes Wissen handeln, dessen Vorläufigkeit Butler (2005) in Bezug auf Urteile über das Du betont (vgl. ebd., S. 43). Insofern die Anerkennung des Anderen als bestimmter Anderer ebenfalls von dieser Brüchigkeit durchzogen ist, ist sie nicht mit einer Nivellierung der Andersheit des Anderen gleichzusetzen (vgl. Balzer 2014, S. 367).

zelnen Anderen und seinen singulären Anspruch, gäbe es kein Problem (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 342 f.). Da aber der Dritte als „anderer Nächster" (Lévinas 1992/2011, S. 343) hinzutritt, wird die Dyade gebrochen und die Frage virulent, wem Vortritt einzuräumen sei (vgl. ebd.). Insofern die Dyade immer schon sozial kontextualisiert und damit „das Angesicht […] doppelgesichtig ist" (Bedorf 2003, S. 75), ist die Brechung der Dyade kein empirischer Sonderfall, sondern systematisch. So ist die Dyade immer schon plural und wird dies nicht erst unter bestimmten Bedingungen (vgl. Seitz 2018, S. 87). Die Frage nach dem Umgang mit dieser Anspruchspluralität ist nicht nur eine ethische, sondern auch eine politische, da ein Abwägen von konkurrierenden Ansprüchen notwendig wird (vgl. Buddeberg 2016, S. 102). Der Aufbruch der Dyade erfordere das Vergleichen des Unvergleichlichen (vgl. Lévinas 1995, S. 203). In diesem Anspruchsfeld gibt es Nähere und Fernere, sodass jede Antwort einen exkludierenden Effekt haben muss. Die Anspruchspluralität ‚veruneindeutige' Entscheidungen, die wiederum von anderen Anderen verantwortet werden müssen (vgl. Flatscher 2011, S. 128). Dadurch eröffnen sich Fragen der Gerechtigkeit, die nicht ohne einen Begriff von Rationalität zu bearbeiten sind (vgl. Lévinas 1995, S. 201). Während der Dritte also die Nähe und Unmittelbarkeit von Ego und Alter stört und einen Konflikt herbeiführt, wird über den Dritten zugleich auch ein notwendiges „Maß und Wissen" (Lévinas 1992/2011, S. 344) denkbar, indem er nicht nur als präsenter Nächster, sondern auch als verallgemeinerter Anderer die Dyade kontextualisiert (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 342–346).[188] Auf eine dialektische Verschränkung von Nähe und Ferne verweisen Markus Dederich und Jörg Zirfas (2020), indem sie zur Diskussion stellen, ob der Unmittelbarkeit der Begegnung mit dem Anderen ein notwendiges Moment der Ferne entgegenzusetzen sei. Zugleich verweisen sie aber auch darauf, dass die „‚Ferne' der Reflexion" (ebd., S. 70) eine Nähe brauchen könnte, um den Bezug zur Frage des am Anderen ausgerichteten guten Handelns nicht zu verlieren. Diese Argumentation widerspricht dem Vorwurf, der Bezug auf Lévinas im Kontext einer pädagogischen Ethik sei ein Wegbereiter für eine antipädagogische Irrationalität (vgl. Gößling 1995, S. 634): Die Verantwortung von Ego macht vor dem Urteilen nicht halt, das zwar nicht auf einer egologisch grundierten, aber doch auf Vernunft fußen muss.

In der Ermöglichung des „Vergleichen[s] des Unvergleichlichen" (Lévinas 1992/2011, S. 345) bleibt etwas Nicht-Rationalisierbares bestehen: Das zu treffende Urteil, das eine Begründung benötigt, kann die Anderenansprüche nicht bruchlos miteinander vermitteln. Gerecht kann das Urteil nicht sein, wenn es die Singularität des Anderen als Anspruchstellenden verkennt (vgl. Delhom 2000, S. 252). Um Singularität kann aber nicht gewusst werden, ohne sie zu objektivieren. Die Anwendung einer Regel oder eines Gesetzes muss die Singularität des Anderen verfehlen (vgl. Zirfas 2001, S. 59), die nur in einem Moment der Begegnung situativ erfahren werden kann (vgl. Wiechens 2009, S. 264). Im Einhegen des Anderenanspruchs in eine verallgemeinerbare, versprachlichte Rationalität bleibt eine Spur der Unmöglichkeit dieses Akts bestehen. Diese Spur ist allerdings kein zu minimierender Rest, der nur die Grenzen der Machbarkeit eines Ideals aufzeigt, sondern selbst konstitutiv für die Möglichkeit von Gerechtigkeit: Die Erschütterung des Urteils bewirkt, dass dieses nicht in Totalität abgleitet (vgl. Flatscher 2016, S. 160). Insofern die Unmöglichkeit des Vergleichens als Riss im Vergleich von verschiedenen Anderen erhalten bleibt, wird ein ent-totalisierendes Moment in der Ordnung der Gerechtigkeit fortgeschrieben, das diese

188 Mit Blick auf das Material ist hier anzumerken, dass weniger die Konflikthafigkeit der Ansprüche verschiedener Anderer virulent zu werden scheint, sondern vielmehr verschiedene kontextspezifische Ansprüche kollidieren. Die angemessene Antwort auf das Verantwortet-Werden wird also nicht nur von der Sozialdimension pädagogischen Handelns veruneindeutigt: Nicht nur die Ansprüche verschiedener Anderer, sondern auch gegensinnige Ansprüche des verallgemeinerten Anderen scheinen konfliktär zu sein.

offen hält (vgl. Wimmer 2007, S. 165).[189] Dieser Riss hält die ethisch zentrale Differenz von radikalem und relativem Anderen aufrecht. Diese Differenz, die durch die Paradoxie von Singularität und Universalität hervorgebracht wird, kennzeichnet Wimmer (2014) in Anschluss an Derrida als „unrein" (ebd., S. 235): Dem Anderen sei nicht gerecht zu werden, wenn er auf seine empirisch wahrnehmbaren Merkmale reduziert und seine Andersheit damit verstellt werde. Ebenso wenig könnte auf den Anderen gerecht geantwortet werden, wenn der Kontext, in dem er auftrete, zugunsten der Unverfügbarkeit der Singularität abgeblendet werde. Die Differenz zwischen radikaler und relativer Andersheit sei keine oppositionelle, zwischen der man sich entscheiden könnte (vgl. ebd., S. 236). Die Momente von Universalität und Singularität könnten nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern seien immer schon in einem Spannungsverhältnis verwoben (vgl. Seitz 2018, S. 87). Das Nicht-Aufgehen-Können in universeller oder singulärer Richtung und die damit einhergehende Uneindeutigkeit, die ein Urteil einfordere, setze dabei Distanz voraus, ohne die das Urteilen nicht denkbar sei (vgl. Buddeberg 2016, S. 102). Diese Distanz ist aber gerade nicht durch ein Herausgehobensein aus dem Anspruchsfeld gekennzeichnet, sondern ergibt sich durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Ansprüche, für die das verantwortete Subjekt empfänglich ist.

Ein nicht-binäres Verständnis von relativer und radikaler Andersheit eröffnet also die Möglichkeit, kontextspezifische Ansprüche zu betrachten, ohne den Anderenanspruch mit diesen kurzzuschließen (vgl. Dederich 2017, S. 79). Burkhard Liebsch (2007) betont, dass eine pädagogische Ethik und ein pädagogisches Bemühen um das Gerechtwerden gegenüber den überantworteten Kindern nicht bei einem Verweis auf die radikale Fremdheit letzterer stehen bleiben könne (vgl. ebd., S. 64). Die konkrete Verortung von erzieherischen Interaktionen in Institutionen situiere die Anderenansprüche. Zugleich hält Liebsch aber an dem Gedanken fest, dass alteritätstheoretische Gehalte in pädagogischer Ethik genau dafür fruchtbar seien, den situiert fassbaren Anderen nicht als einzigen Anderen zu verabsolutieren. Das Fremdheitspostulat radikaler Andersheit schütze vor einer Identifizierung der Kinder mit Prototypen von pädagogischen Adressat:innen (vgl. ebd.).

Eine in den Unterrichtsnachgesprächen wiederkehrend entworfene Fiktion bezieht sich auf das Alter der Schüler:innen: Die Fachleitungen im S1- wie S5- Fall beziehen sich explizit darauf, dass die Unterrichtskonzeption in Anbetracht des Alters der Schüler:innen überfordernd gewesen sei.[190] Diese auf die Fürsorge gegenüber den überantworteten Anderen[191] gerichtete Fiktion bleibt eine Generalisierung eines feststellbaren, eine Gruppe betreffenden Merkmals. Christiane Thompson (2020) beschreibt das Alter als ein typisches Merkmal, das in pädagogischen Kon-

189 Dieser Gedanke geht auf Lévinas zurück und wurde insbesondere von Derrida aufgenommen: Lévinas (1992/2011) zeichnet die Geiselschaft des Ichs vor dem Anderen als Ausgangspunkt und Möglichkeitsbedingung von Freiheit (vgl. ebd., S. 261). Diese Freiheit verpflichtet das verantwortliche Subjekt dazu, ein unmögliches Urteil zu fällen. In Bezug auf die Ordnung der Gerechtigkeit wird die Notwendigkeit zu urteilen virulent, da nicht nur über den einzelnen Anderenanspruch befunden werden muss, sondern das Unvergleichliche in den Vergleich gebracht wird, da verschiedene Anderenansprüche zueinander relationiert werden müssen. Die Anspruchspluralität verschiedener Anderer – Dritter – fordere eine Ordnung der Gerechtigkeit ein, in der die Unmöglichkeit, den radikal Anderen so weit zu bestimmen, dass er als relativer Anderer vergleichbar zu anderen Anderen werde, zu einer Möglichkeit werden müsse (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 343 f.; vgl. auch Flatscher 2016). Derrida greift diese paradoxale Struktur, in der Differenz zur Bedingung von Gerechtigkeit wird: Die Nicht-Abschließbarkeit einer Ordnung, die den Anderenvergleich und damit Gerechtigkeit ermöglichen soll, ist die Bedingung dafür, dass diese nicht total wird und sich darin in ihr Gegenteil verkehrt (vgl. Derrida 1992, S. 57–60; Flatscher 2016, S. 155).

190 Auch Peitz (2021) verweist im Rahmen ihrer Untersuchung von Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat darauf, dass Angemessenheit der Unterrichtsgestaltung mit Bezug auf das Alter der Schüler:innen zum Thema wird.

191 Hier verwende ich den Plural, der als Kollektiv mit dem singulären Anderen verwoben bleibt.

texten angeführt werde, um den Anderen zu situieren (vgl. ebd., S. 206 f.). Nach Schäfer (2007) bestehe das pädagogische Paradox darin, einerseits der Fremdheit von Kindern gerecht werden zu müssen, ein Gerechtwerden andererseits nur in der Negation der Fremdheit realisieren zu können (vgl. ebd., S. 8). Dieser Gedanke korrespondiert mit der Beobachtung am Material, dass die Referendar:innen einerseits Wissensansprüche über die Schüler:innen vorbringen. Andererseits scheint eine eindeutige Bestimmung nicht zu gelingen, sodass die Negation der Fremdheit der Überantworteten möglicherweise nicht lückenlos ist.
Wenn Benner (1998) davor warnt, dass Lévinas' Verantwortungskonzeption aufgrund der fehlenden Kontextspezifik nicht anschlussfähig an pädagogische Argumentationen sei, könnte hier entgegnet werden, dass ein Bezug auf Lévinas nicht notwendigerweise abseits jedweder Ordnung gedacht werden muss (vgl. hierzu etwa Waldenfels 1995; Flatscher & Seitz 2016a). Die Ordnung der Gerechtigkeit lässt in ihrer Zuwendung zum Kontext des Verantwortungsanspruchs situierte Anderen- und Weltrelationen thematisierbar werden. Nur in dieser kontextuellen Spezifik kann ein Eingehen auf den Anderen pädagogisch gehaltvoll gefasst werden (vgl. Benner 1998, S. 203). So wird deutlich, dass nicht allein der ganz unmittelbare Andere, sondern pädagogisch überantwortete Andere zum Bezugspunkt der Frage werden, wie ihnen gerecht zu werden sei. In das Anspruchsfeld, in dem diese Frage virulent wird, gehen nicht nur Anderenansprüche, sondern auch kontextuell verortete Ansprüche ein. Die abstrakte, jenseits der Ordnung positionierte Anderenfigur bekommt durch den kontextualisierten Anderen ein Gegengewicht. In der Figur des pädagogisch überantworteten Anderen sind beide Seiten vereint: Erziehungstheoretisch ist der nicht-fassbare, ungewisse Andere zu betonen, während der institutionelle Kontext der Situation konturiert, als wer dieser Andere thematisiert werden kann. Ein ordnendes Moment lässt sich traditionstheoretisch mit Verweis auf das im Horizont der pädagogischen Praxistradition verortete Wissen einholen.[192] Dadurch, dass der Andere nicht mit der Ordnung aufgeht, hält er sie dynamisch (vgl. Lippitz 2019, S. 115). Die Unmöglichkeit, eine dem Anspruch kongruente Antwort zu geben, hält das Denken in Bewegung (vgl. Weiß 2007, S. 102). Die Störungsmomente im Sprechen in Form des Berührt- und bisweilen Sprachlosseins lese ich als mögliche Spur einer nicht lückenlos gelingenden Einordnung und -hegung verantwortender Anderenansprüche. Diese Momente lassen die Versuche des Gerechtwerdens gegenüber den überantworteten Anderen unsouverän bleiben.
Über den angemessenen Umgang mit dem pädagogisch überantworteten Anderen müssen Urteile gefällt werden, sodass der Andere nicht gänzlich opak bleiben kann. Die Praxistradition stellt den Rahmen des Urteilens dar und präfiguriert zugleich das sinnhaft Erfahrbare: Die Ansprechbarkeit für eine bestimmte Art des Verantwortlichseins innerhalb einer Praxis geht mit der Annahme der Perspektive der Praxistradition einher. Innerhalb dieser Perspektive werden bestimmte Anderenansprüche erst als solche wahrgenommen. Die Dimensionen der Praxistradition und des Anderenanspruchs sind daher auf eine Weise miteinander verwoben, dass keine Reihenfolge und damit kein Ableitungsverhältnis ausgemacht werden kann. Die Anderenerfahrung ist Teil der Praxistradition, die zu einem Grad diese erst ermöglicht und figuriert. Zugleich transzendiert die Unverfügbarkeit der Anderenerfahrung die Praxistradition, die dadurch nicht verabsolutiert werden kann. Der Anderenanspruch und die Praxistradition stehen in einem konstituierenden Verhältnis zueinander, das zugleich brüchig bleibt.

192 Auch innertheoretisch ist diese Zweiseitigkeit angelegt: Alteritätstheoretisch betrachtet kommt dem singulären Anderen ein universelles Moment zu, das auf die Situierung der Dyade von Ego und Alter vor Dritten verweist (vgl. Seitz 2018, S. 87).

Resümierend ist zu sagen, dass die zunächst unvereinbar wirkenden Szeneninterpretationen der Reflexion von Anderenbegegnungen und -fiktionen als Varianten des Anderenbezugs, die beide eine Anderenerfahrung stiften können, einander nicht ausschließen müssen. Das hängt mit der Verklammerung verschiedener Anderenfiguren zusammen. Zugleich ist festzuhalten, dass die interpretierten Szenen und die herangezogenen Bezugstheorien nicht in ein bruchloses Passungsverhältnis zu bringen sind. So bleibt die Paushcalisierung der Schüler:innen zu einem Grad unvereinbar mit der alteritätstheoretischen Figur des singulären Anderen. Dennoch bieten alteritätstheoretische Bezüge fruchtbare Impulse, um die ethische Bedeutung eines unsouveränen und engagierten Reflexionsmodus herauszuarbeiten. Wimmer (2014) beschreibt nicht nur Handlungsweisen, sondern auch Theorien als Antworten, die dem Anderen mehr oder weniger gerecht werden können (vgl. ebd., S. 236). Werden eine Spur des Anderen im Material sowie das Material als etwas mit der Theorie Nicht-Identisches ernst genommen, sind Differenzen systematisch. Grenzen des Verstehen-Könnens sind forschungsseitig anzuerkennen, um die Interpretation nicht als Gewaltakt zu vollziehen (vgl. Ricken & Reh 2014, S. 36). Gerade die Bruchmomente erscheinen im Kontext einer theoretischen Empirie fruchtbar: Die Diskrepanzen zwischen Lesart und Material stören eine Subsumtionslogik. Dass auch die Anderenfiktionen ohne Erfahrungsbezug mit einem Erschüttert- und Engagiertsein einhergehen, mag ein befremdendes Moment für eine alteritätstheoretischen Perspektive aufweisen. Diese Irritation lässt sich mit dem Hinweis auf die alteritätstheoretisch begründbare Absage an eine Dualisierung der Anderenbegegnung und Ordnung besänftigen, die wiederum eine Anschlussfähigkeit alteritäts- und traditionstheoretischer Gehalte stiftet.
Resümierend ist auf die Frage, warum die vorgeschlagene Lesart des Reflexionsmodus des engagierten Erzählens auf Theoriemotive rekurrieren, die eine existenziale Dimension aufrufen, während die thematisierten Probleme wie alltägliche Unterrichtsmomente wirken, Folgendes zu sagen: Es geht nicht darum, die reflektierten Situationen zu essentialisieren und als der Reflexion tatsächlich vorausgegangene Verletzung der Schüler:innen auszuweisen. Vielmehr eröffnen die alteritätstheoretischen Bezüge die Möglichkeit, eine pädagogische Verantwortungserfahrung auszudeuten. Diese Akzentuierung stellt einen Kontrapunkt zu Banalisierungen dar, die etwa in der Idee aufscheinen, pädagogisches Handeln könnte durch die Bezugnahme auf abgesicherte Wissensbestände risikolos gelingen (vgl. hierzu auch Wimmer 1996). Ob die Kollektivierung beziehungsweise Pauschalisierung des singulären Anderen oder die Unvereinbarkeit verschiedener Ansprüche in pädagogischen Situationen bei einer gleichzeitig konstitutiven Nicht-Bestimmbarkeit des Angemessenen die Reflexion unsouverän werden lässt, entzieht sich einer Feststellung. Dass dieses Unsouverän-Werden des Sprechens mit pädagogischen Verantwortungserfahrungen in Verbindung gebracht wird, eröffnet eine Lesart von Reflexion, die auf eine ethische Leerstelle im Reflexionsdiskurs antwortet.

8.4 Praktische pädagogische Reflexion im Modus des engagierten Erzählens in Relation zur Diskurssichtung

> „Vulnerabilität, so zeigt sich, lässt sich nicht in die Form eines Maßstabs, eines pädagogischen Wissens über die Grenzen zwischen legitimen und illegitimen Zumutungen übersetzen. Es ist diese Verunsicherung, die die Frage einer pädagogischen Ethik ebenso aufruft wie offenhält: Wie kann ein produktiver von einem instrumentellen Zugriff auf die Verletzbarkeit des Anderen unterschieden werden, wenn diese Unterscheidung kein Maß in einem gegebenen Unterschied findet?“ (Bünger 2022, S. 46).

Die in Kapitel 8 entwickelte Interpretation geht von der erziehungstheoretischen Annahme aus, dass pädagogische Reflexion auf eine Verantwortungserfahrung antwortet, die durch den

Anderenbezug und die Zukunftsoffenheit von Erziehung mit Ungewissheit verknüpft ist. Vor dem Hintergrund dieser Annahme lässt sich das engagierte Erzählen als funktionaler Modus von praktischer pädagogischer Reflexion lesen.
Die Ansprüche, die in den Erzählungen aufgeworfen werden und die Sprechenden affizieren, lassen sich nicht eindeutig rückführen: Zum einen sind diese Ansprüche Teil der Praxistradition, da Anderenansprüche relevant gesetzt werden, die an die Unterrichtssituation geknüpft sind. Zum anderen stört ein unverfügbares Moment das klare Benennen der Ansprüche, sodass Anderenansprüche in der Erzählung nicht kontrollier- oder restlos fassbar werden. Die Brüchigkeit der Anderendeutung kann als Distanzierung betrachtet werden, durch die ihre Geltung fraglich wird. Diese Distanzierung ist nicht unvereinbar mit einer Nähe zum Anderen – im Gegenteil: Die Fragilität der Anderendeutung ist mit der Unverfügbarkeit der Anderenerfahrung verwoben. Auch wenn ein Wissensanspruch um den Anderen erhoben wird, ist dieser hinsichtlich der engagierten Qualität des Erzählens nicht als Objektivierung beschreibbar.[193] Stattdessen sprechen die Referendar:innen in einer berührten Weise, die eine Erfahrungsqualität aus der Perspektive einer involvierten ersten Person spiegelt. Diese erste Person spricht nicht aus einer Beobachtendenperspektive, sondern involviertes Handlungssubjekt.
Der Modus des engagierten Erzählens ist mit der Norm der objektivierenden Distanzierung, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs maßgebend für die Beschreibung einer anspruchsvollen Reflexion ist, unvereinbar.[194] Diese Norm wird mit dem Ideal eines „distanziert-äußeren Beobachters“ (Berndt & Häcker 2017, S. 247) verbunden, der sein eigenes Handeln „mit den Augen eines Dritten“ (Helsper 2001b, S. 93) prüfen soll. Reflexion wird dabei zum Gegenmoment von Nähe und Engagement (vgl. Wyss 2013, S. 257). Während der Hintergrundgedanke dieser Reflexionsforderung, die darauf basiert, dass pädagogisches Handeln aufgrund seiner Machtförmigkeit und potenziell verstärkenden Wirkung auf gesellschaftliche Machtdifferenzen sich kritisch gegen sich selbst wenden muss, gewichtig ist, liegt eine Gefahr in der Vorstellung einer reflexiven Kontrollierbarkeit dieses Risikos. Wenn dieses als ein reflexiv händelbares präsentiert wird, wird eine pädagogische Ethik zu einem Phantasma einer – etwa durch ausreichend Reflexion – Ermöglichung einer schmerz- und gewaltfreien Pädagogik, die die systematisch problematische Dimension pädagogischen Handelnd dethematisieren würde (vgl. kritisch hierzu Balzer 2019, S. 78 f.; Kessl 2021, S. 194). Zwischen angemessenen und unangemesse-

193 Schäfer (1998) beschreibt Unterrichtsnachgespräche im Rahmen des Referendariats als Inszenierung einer völligen Transparenz, die die Referendar:innen in Bezug auf die Schüler:innen postulieren (vgl. ebd., S. 180). Diese Inszenierung einer uneingeschränkten Verantwortung gegenüber den verfügbaren Anderen gleiche einer Souveränitätsdarstellung. Auch wenn die Referendar:innen in den in dieser Arbeit untersuchten Fällen ebenfalls als verantwortlich für die Schüler:innen sprechen, bleibt die dabei aufgeführte Transparenz durch das unsouveräne Sprechen gebrochen, sodass keine lückenlose Souveränitätsdarstellung nachzuzeichnen ist.

194 Eine im Lehrer:innenbildungsdiskurs nicht prominent aufzufindende Gegenfigur zur objektivierenden Distanzierung zeichnet Wolfgang Klafki (1963), in dem er Engagement und Reflexion als dialektisch verklammert und auf Verantwortung bezogen konzipiert (vgl. ebd., S. 49 f.). Verantwortung werde in einer bildungstheoretischen Dimension da interessant, wo ihre juristische Bedeutung ende – im Empfänglichwerden für Ansprüche. Bildend im Sinne einer Erschließung eines neuen Selbstverhältnisses könne eine Erfahrung von Verantwortung aber nur dann sein, wenn sie via Reflexion zugänglich werde: „*Engagement ohne Reflexion bleibt blind, Reflexion ohne Engagement bleibt leer*“ (ebd., S. 53, Herv. im Orig.). Diese Position hätte mit ihrer Nähe auf die Figur der *reflexion engagée* nach Wilhelm Flitner (1957/1966) anstelle der gewählten alteritätstheoretischen Bezüge als ein in der pädagogischen Denktradition verortetes Gegenangebot zum gegenwärtig dominanten Reflexionsideal genutzt werden können. Trotz der entstehenden Brüche zum Material habe ich mich für eine alteritätstheoretische Lesart entschieden, da diese gerade der ethischen Leerstelle des Reflexionsdiskurses besonders scharf entgegentreten kann, ohne dabei einen in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik verwurzelten Verantwortungsbegriff zu bemühen.

nen pädagogischen Antworten auf den Anderen gibt es kein klares Maß, sodass die Frage nach dem Angemessenen offen bleiben muss (vgl. Bünger 2022, S. 46). Die Kompatibilität zwischen einem Reflexionsideals und dessen ethischen Begründung gerät ins Wanken, wenn ein außenstehendes, zur Praxis indifferent positioniertes Beobachtendensubjekt als Reflexionssubjekt gesetzt wird. Dieses kann sich nicht zur Singularität pädagogischer Situationen verhalten, da es in keiner lebendigen Relation zu diesen steht. Ein Reflexionsmodus, der die Norm der objektivierenden Distanzierung erfüllt, lässt keinen Raum für die Figur eines situativen Verantwortet-Werdens. Wenn praktische pädagogische Reflexion die Frage bearbeitet, ob und inwiefern das eigene Handeln den pädagogisch überantworteten Anderen gerecht werden konnte, kann diese Frage im Zuge einer objektivierenden Distanzierung ausschließlich unter Bezugnahme auf die Ordnung gestellt werden. Der Reflexionsmodus des engagierten Erzählens holt eine Spur einer Anderenerfahrung ein. Diese Spur erschüttert ein ordnungsgebundenes Sprechen und ermöglicht damit eine Distanzierung von der eigenen Deutungssouveränität (vgl. Lévinas 2005; Butler 2000).[195]

Die alteritätstheoretischen Überlegungen zur Verantwortung stehen in einer Spannung zu diesen gängigen Verantwortungskonzeptionen im Lehrer:innenbildungsdiskurs, wenn das dortige Reflexionssubjekt in die Pflicht genommen wird, seiner Verantwortung mithilfe von „wissenschaftlichem Reflexionswissen" (Helsper 2001a, S. 11) nachzukommen. Der Reflexionsbegriff, insofern er mit pädagogischer Verantwortung verknüpft wird, wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs mit dem Motiv einer durch wissenschaftliches Wissen erreichbaren Kontrolle der Risiken pädagogischen Handelns verknüpft (vgl. Leonhard 2018a, S. 213). Mit Blick auf eine alteritätstheoretisch justierte Interpretation der Fälle scheint die Erschütterung, die mit der Ausübung pädagogischer Macht einhergeht, nicht durch die Reflexion ausgesetzt werden zu können. Stattdessen ist die Erzählung der Erfahrung, einem Anspruch nicht gerecht geworden zu sein, selbst berührend. Der sprachliche Ausdruck des Berührtseins benötigt eine ästhetische, kreativ-expressive Artikulationsform (vgl. Magyar-Haas 2020, S. 225). Der Modus des engagierten Erzählens lässt sich als eine derartige Artikulationsform beschreiben und steht einem identifizierenden Zugriff entgegen.

Da der Modus des engagierten Erzählens als Artikulationsmoment eines Angesprochenseins durch einen nicht-identifizierbaren Anderen gelesen werden kann, den Anderen aber zugleich auch nicht radikal aus der an die Praxistradition geknüpften Ordnung exkludiert, ergeben sich Anknüpfungspunkte zu dem erziehungstheoretisch begründbaren Konnex von Verantwortung und Reflexion. Ein nicht-identifizierender Reflexionsmodus kann möglicherweise als gegenstandssensibel verstanden werden, da ein nicht-feststellendes Antworten auf einen pädagogisch überantworteten Anderen denkbar wird. Zugleich ist die Wahrnehmung der Schüler:innen als in einem spezifischen Kontext verortete Andere dieser Idee nicht entgegengesetzt, da diese Verortung die Ansprechbarkeit für kontextspezifische Ansprüche zu ermöglichen scheint. Das Abweichen von der Norm der objektivierenden Distanzierung in der Reflexion von pädagogischen Interaktionserfahrungen mag einen systematischen Stellenwert für diese Ansprechbarkeit haben.

Abschließend ist festzuhalten, dass Kapitel 8 nicht den Anspruch erheben kann, das systematisch Pädagogische im engagierten Erzählen einer Anderenerfahrung zu verorten. Vielmehr

195 Eine Form der Distanzierung, die ein Durchkreuzen der Deutungssouveränität beschreibt, kommt professionstheoretisch argumentierenden Teilen des Reflexionsdiskurses nahe, in denen die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns betont wird: Etwa Bennewitz und Grabosch (2018) verorten ein reflexives Moment zumal da, wo das Etabliert-Routinierte in die Krise gerät (vgl. ebd., S. 107).

möchte ich die Überlegungen als einen Versuch der Theoretisierung eines dominanten Eindruckes, den ich bei der Interpretation aus dem empirischen Material gewonnen habe, rahmen.[196] Das dafür beleuchtete engagierte Erzählen, das der dominanten Vorstellung guter pädagogischer Reflexion entgegensteht, betrachte ich als etwas Theoriefähiges: Die Referendar:innen zeigen sich als ansprechbar für Ansprüche pädagogisch überantworteter Anderer. Die Unsouveränität der Reflexion ist mit einem erziehungstheoretisch begründbaren Gebrochensein pädagogischen Wissens durch die Situation und den Anderen (vgl. Bellmann 2020a, S. 33; Wimmer 1996/2017, S. 425 f.) in Verbindung zu bringen. Dadurch wird eine Neufokussierung erziehungstheoretisch gehaltvoller Motive ermöglicht, die durch die Norm der objektivierenden Distanzierung verdeckt würden.[197]

196 Dass ich das engagierte Erzählen der Referendar:innen als überraschendes und bemerkenswertes Moment von Reflexion wahrgenommen habe, hängt mit der Erwartung zusammen, mit der ich an das Material herangetreten bin: Trotz des Versuchs, dem Material offen zu begegnen, habe ich vermutet, in den Unterrichtsnachgesprächen als Prüfungssituationen ein Bedienen feldspezifischer Reflexionsnormen nachzeichnen zu können. Ohne sagen zu können, dass dieses Bedienen in den untersuchten Fällen nicht stattfindet, ist bei der Analyse etwas ins Auge gefallen, das in diesem Bedienen nicht aufgeht und zugleich theoriefähig erscheint. Dass die Augenfälligkeit des Phänomens nicht allein von den Daten, sondern auch von einem durch ein Vorverständnis geprägten Blick ausgeht (vgl. hierzu Bellmann 2020b, S. 794), ist dabei in Rechnung zu stellen.

197 Dass ‚das Pädagogische' sich nicht im Angesprochenwerden durch den singulären Anderen erschöpfen kann, wird allein durch den Verweis auf die Multireferentialität pädagogischen Handels deutlich (vgl. Thompson 2021, S. 29).

III Zum theoretischen Ertrag der Studie

Die folgenden Kapitel bündeln und vertiefen den Ertrag der Studie vor dem Hintergrund des Anliegens, praktische pädagogische Reflexion über die Theoretisierung der herausgearbeiteten Reflexionsmodi zu (re-)konzeptualisieren. Dafür überlege ich zunächst, welche Schlüsse diese Modi für die Frage nach dem Reflexionssubjekt bereithalten. Während dieses Reflexionssubjekt zunächst ein Gegenbild zu einem außenstehenden Beobachtendensubjekt darstellt, wie es im dominanten Lehrer:innenbildungsdiskurs als Ideal hervorgebracht wird, lassen sich Parallelen zur Relation zwischen einem Forschungssubjekt und -gegenstand in Professionalisierungskonzeptionen ziehen (9). Als Resümee der theoretisch-empirischen Studie formuliere ich anschließend Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion und setze diese zu der Problemmarkierung im Reflexionsdiskurs ins Verhältnis (10). Abschließend stelle ich Überlegungen zu Chancen und Grenzen der (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion angesichts der Problemmarkierung im Lehrer:innenbildungsdiskurs an (11).

9 Zur Relation von Reflexionssubjekt und Reflexionsgegenstand

> „Von daher bedeutet Ichsein, sich der Verantwortung nicht entziehen zu können" (Lévinas 1983/2017, S. 224).

Praktische pädagogische Reflexion kann vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen als Verhältnissetzung eines verantwortlichen Reflexionssubjekts zum eigenen pädagogischen Handeln beschrieben werden. Eine derartige Verhältnissetzung setzt ein ansprechbares Reflexionssubjekt voraus, das in einer nicht-indifferenten Beziehung zum Reflexionsgegenstand steht. Dieses Reflexionssubjekt wird in diesem Kapitel in seiner Gegenstandsbeziehung beleuchtet (9.1). Inwiefern ein über den Anderenanspruch situativ in Verantwortung gerufenes Reflexionssubjekt mit der Idee pädagogischer Professionalisierung ins Gespräch zu bringen ist, erscheint diskussionswürdig. In einer Verbindung von alteritätstheoretischen und traditionstheoretischen Gehalten kann eine nicht radikal situativ gedachte Positionierungsfähigkeit des Reflexionssubjekts entworfen werden. Aufbauend auf den Überlegungen zur Beziehung zwischen Reflexionssubjekt und -gegenstand im Rahmen praktischer pädagogischer Reflexion betrachte ich in einem Exkurs[198] mögliche Parallelen zur Beziehung eines Forschendensubjekts zum Forschungsgegenstand. Wenn die Relation zwischen dem Forschendensubjekt und dem Forschungsgegenstand nicht als Objektivierung gedacht wird, erscheint es möglich, Parallelen zwischen praktischer pädagogischer Reflexion Konzeptionen einer wissenschaftlichen Professionalisierung im Lehrer:innenbildungsdiskurs zu ziehen (9.2).

9.1 Zu einem ansprechbaren und positionierungsfähigen Reflexionssubjekt

> „Die Empfänglichkeit für die Antwort des anderen, diese engagierte Passivität, ist das Gegenteil jeder Behauptung, sei es der des eigenen oder der des fremden Selbst. Sie ist die Bedingung der Möglichkeit des Lernens von anderen – sowohl für den Lernenden als auch für den Lehrenden" (Meyer-Drawe 1996/2019, S. 377).
>
> „[H]ier und jetzt antwortend bin ich zugleich anderswo und anderswann" (Waldenfels 1994/2007, S. 267).

Parallel zu der Kritik, der erziehungswissenschaftliche Heterogenitätsdiskurs pflege einen „indifferenten Umgang mit Differenz" (Wimmer 2014, S. 235), lässt sich dem dominanten Reflexionsideal im Lehrer:innenbildungsdiskurs vorwerfen, ein zur eigenen Praxis indifferent positioniertes Subjekt hervorzubringen.[199] Eine Möglichkeit, ein ansprechbares Reflexionssubjekt zu denken, möchte ich im Folgenden entwickeln.
Die Norm der objektivierenden Distanzierung steht im Kontrast zu den herausgearbeiteten Reflexionsmodi, für die eine verantwortliche, involvierte Handelndenperspektive grundlegend ist. Dieses Von-wo-Aus der Reflexion legt nahe, dass das Reflexionssubjekt durch das, was es reflektiert, berührt wird. Die in der Reflexion aufgerufenen Erfahrungsqualitäten halten Einzug in die Reflexion.

---

198 Als Exkurs ist dieses Unterkapitel auszuweisen, da es nicht ausschließlich praktische pädagogische Reflexion betrachtet, sondern Parallelen zu universitären Reflexionskonzeptionen sucht.

199 Es ist zu überlegen, ob der Reflexionsdiskurs in der Herstellung eines reflexiv-autonomen Lehrer:innensubjekts einen ebenso trivialisierenden, zähmenden Effekt auf radikale Andersheit pädagogischer Begegnungserfahrungen innehat, wie etwa Wimmer (2014) ihn auch hinsichtlich des Heterogenitätsdiskurses beklagt.

Ein Subjekt, das nicht im gegenwärtigen Vollzug der Reflexion aufgeht, sondern in einer Relation zu den reflektierten Erfahrungen steht, gehört bereits zu der in Kapitel 5 vorgestellten Konzeption der Reflexionsfigur. Daher ist das Argument, dass sich in Reflexion eine Gegenstandsbeziehung ausdrückt, mit dieser theoretischen Anlage konsistent.[200] Unbestimmt bleibt aber die Qualität dieser Beziehung, die erst auf der Basis der Interpretation des empirischen Materials beschrieben werden kann. Die Ansprechbarkeit des Reflexionssubjekts wird in diesem Unterkapitel als ethisch bedeutsames Moment von praktischer pädagogischer Reflexion betrachtet. Dafür wird ein alteritätstheoretisch angelehntes Verständnis von Subjektivität skizziert und mit der traditionstheoretischen Idee einer horizontgebundenen Verhältnissetzung verknüpft.

Die Momente, in denen ein Involviertsein des Reflexionssubjekts spürbar zu werden scheint, können mit einer in der Erzählung (wieder) lebendig gemachten Erfahrungsqualität zusammengebracht werden. Das Subjekt wird durch das engagierte Erzählen nicht in einem starken Sinne identifizier- oder greifbar; stattdessen tritt es gerade durch seine erzählerische Unsouveränität in Erscheinung.

Diese Unsouveränität im Rekurs auf eine berührende Erfahrung korrespondiert mit einer alteritätstheoretischen Idee von Subjektivität: Das Widerfahrnis des Verantwortlich-Werdens durch einen Anderenanspruch ruft ein unvertretbares Subjekt in die Existenz (vgl. Biesta 2013a, S. 19). Der Anderenanspruch ist destabilisierend für das Ich und subjektivitätsstiftend zugleich (vgl. Lévinas 1983/2017, S. 328).[201] Das durch den Anderenanspruch in die Verantwortung und damit in die Existenz gerufene Subjekt ist immer schon ein ethisches, das sich als Spur im Sagen zeigt: „Die Nicht-Indifferenz – das Sagen – die Verantwortung – die Annäherung – ist die Freilegung des einzig Verantwortlichen – meiner selbst. Meine Art zu erscheinen ist ein Erscheinen vor Gericht“ (Lévinas 1992/2011, S. 304). Ein Anderenanspruch bringt also keine ungebundene Subjekt-Entität hervor, sondern eine momenthafte Subjektivität in Form einer Unvertretbarkeit (vgl. Balzer 2014, S. 320; Biesta 2017, S. 12).

Dadurch, dass das Subjekt nicht metaphysisch gesetzt ist, sondern durch die Antwort auf den Anderenanspruch Gestalt annimmt, kann eine alteritätstheoretisch verstandene Subjektivität als responsiv ausgezeichnet werden (vgl. Zeillinger 2010, S. 231). Während Subjektivität als Antwort auf ein Herausgerissen-Werden also nicht auf ein souveränes und unabhängiges Subjekt rückgeführt werden kann, hat das singularisierende Moment von Verantwortung etwas Befreiendes: Lévinas (1992/2011) beschreibt das Subjekt als aus seiner „Souveränität entlassen“ (ebd., S. 141), sobald es durch den Anderen in Verantwortung gerufen wird. In der Vorladung

200 Hier ist zu fragen, ob diese theoretische Anlage die empirische Untersuchung überflüssig macht. Zum einen kann hier auf die Schwierigkeit der Trennbarkeit von Ergebnis und Prämisse von qualitativer Forschung hingewiesen werden, in der begriffliche Kategorien und mögliche Beobachtungsergebnisse miteinander verwoben sind. Eine rein empirische Ableitung einer Subjektfigur erscheint mir aufgrund ihres kategorialen Gehalts schwerlich denkbar. Zum anderen wurde in Unterkapitel 5.3 zunächst formal eine Subjektfigur gezeichnet, die in den Interpretationskapiteln inhaltlich gefüllt wurde: Die lebendige Verhältnissetzung bezieht sich zum einen auf die Ansprüche der Praxistradition, die ein horizontgebundenes Argumentieren in Gang setzen, zum anderen auf die Spur der Anderenerfahrung und das mit dieser verknüpfte engagierte Erzählen. Diese Ausgestaltung wäre ohne die empirische Untersuchung nicht möglich gewesen.

201 Hier ist darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung des Anderen für das Subjekt in Lévinas’ Werk unterschiedlich gefasst wird: Während Lévinas in seinem ersten Hauptwerk „Totalität und Unendlichkeit“ (1987) die Exteriorität des Anderen und das damit einhergehende radikale Enthobensein aus der Sphäre des Ichs betont, widerruft er diese Trennung in seinem zweiten Hauptwerk „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“ (1992/2011): Da das Subjekt erst durch das Empfangen des Anderen gestiftet wird, ist es immer schon zum Anderen relationiert (vgl. Balzer 2014, S. 322 f.; Zeillinger 2010, S. 232 f.).

durch den Anderen bricht die „identische[…] Washeit" (Buddeberg 2016, S. 119) des Subjekts, das durch das Ausgesetztsein dem Anderen gegenüber einzigartig wird.[202] Dadurch setzt dieser Bruch ein Moment der Freiheit ins Werk, die außerhalb der Immanenz von Ego liegt (vgl. Zhao 2014): „Our responsibility to the Other reverses […] our tendency to assume the unity of our world and our secure mastery over it in the confidence and complacence of a formed being" (ebd., S. 521). Der Anderenanspruch ruft das Subjekt als Seiendes in eine Differenz zur Ordnung des Seins (vgl. Beuthan 2020, S. 222). Durch das Herausgerissen-Werden aus der Ordnung kann das Subjekt sich als Seiendes zu dieser verhalten (vgl. Lévinas 1997, S. 98; Zeillinger 2020, S. 3). Ein subjektivitätsstiftender Anderenanspruch eröffnet eine Seinsweise, in der eine verantwortliche Freiheit[203] eines einzigartigen, nicht in der Ordnung des Seins aufgehenden Subjekts denkbar wird (vgl. Buddeberg 2016, S. 98).

Dieses Differenzverhältnis von Subjekt und Ordnung ist für die Idee einer Reflexion bedeutsam, die keine souveräne Selbstverfügung, sondern von einem Herausgerissen-Werden ausgeht, das eine Verhältnissetzung ermöglicht. Mit Blick auf die im vorherigen Kapitel betrachteten Reflexionsszenen scheint die Figur der Vergegenwärtigung des Subjekts durch eine Anspruchserfahrung mit dem Reflexionsmodus des engagierten Erzählens als „‚un-ordentliches' Sprechen" (Zeillinger 2020, S. 9) zu korrespondieren. Das Herausgerissen-Werden aus der Ordnung hängt mit dem Bruch der Souveränität des Reflexionssubjekts zusammen, das sich in der Qualität des Sprechens spiegelt.

Dass dieses Herausgerissen-Werden keine Auflösung des Subjekts bedeutet, ist für die Frage der Tragfähigkeit alteritätstheoretischer Gedanken für pädagogische Kontexte bedeutsam: Eine Abkopplung der Frage des Gerechtwerdens von dem antwortenden Subjekt im Sinne einer radikal non-egologischen Ethik kann Aporien begünstigen, die durch ein allzu konsequentes Einklammern des Ichs für die Frage der Verantwortung entstehen.[204] Auch wenn eine non-egologische, ethische Reflexion kein souveränes Subjekt voraussetzt, ist doch die Antwort des Subjekts thematisierbar, wie auch der Andere trotz seiner Nicht-Erkennbarkeit in seiner Bedingtheit thematisiert werden muss, um etwas wie ein pädagogisches Gerechtwerden weiterhin denken zu können (vgl. Balzer 2019, S. 79 f.).[205]

Die nicht ausschließlich situative Seite eines Anderenanspruchs kann durch traditionstheoretische Gehalte betont werden, die neben alteritätstheoretischen Überlegungen für die Skizze eines pädagogisch verantwortbaren Reflexionssubjekts fruchtbar sind: Die traditionstheoretisch einzuholende Horizontgebundenheit bindet das Verantwortlich-Werden des Reflexionssubjekts an übersituatives Allgemeines. Diese Situierung steht alteritätstheoretischen

202 Dieses Ausgesetztsein hat eine leibliche Dimension: Da das Subjekt leiblich und damit offen und empfindsam zur Welt gedacht wird, kann es sich dem Anderenanspruch nicht verschließen (vgl. Balzer 2014, S. 314). Diese Ansprechbarkeit ermöglicht Reflexion (vgl. ebd.): Nicht das Ich als cartesianisches Konstrukt und auch nicht das intentionale Bewusstsein setzen die Verhältnissetzung des Subjekts zu sich selbst in Gang, sondern ein vom Anderen verantwortetes und berührtes Ich (vgl. Lévinas 1992/2011, S. 180 f.).

203 Diese Freiheit äußert sich darin, dass das durch den Anderenanspruch vorgeladene Subjekt nicht zu einer bestimmten Handlungsweise, sondern gerade zum Urteilen darüber ‚verurteilt' wird (vgl. Lévinas 1987, S. 259), wie zu handeln und wie darin der Verantwortung gerecht zu werden sei (vgl. hierzu auch Seitz 2016, S. 171).

204 Mit Zhao (2014) ist der Einspruch zu erheben, dass auch mit Lévinas eine zwar immer zukunftsoffene und unvollkommene, aber zugleich nicht radikal situativ gedachte Verhältnissetzung entworfen werden kann (vgl. ebd., S. 522 f.). Auch wenn Heteronomie Autonomie immer vorauseile, sei sie auch Bedingung der Möglichkeit einer vom Anderen her verstandenen Freiheit, die einer Urteilsfähigkeit bedürfe (vgl. ebd.).

205 Ein rein situativ antwortendes Subjekt kann alteritätstheoretisch auch deshalb nicht veranschlagt werden, weil das situative Sein des Subjekts nicht in Immanenz aufgeht, sondern auf ein Mehr-als-Sein bezogen ist, das als konstitutives Noch-Nicht das situative Sein öffnet (vgl. Zeillinger 2020, S. 4 f.).

Überlegungen nicht radikal entgegen; ein sich verantwortendes Subjekt, das in Kontextbedingungen eingebunden ist, kann alteritätstheoretisch wie traditionstheoretisch gedacht werden.[206] Ricœur (2006) zeichnet ein handlungs- und positionierungsfähiges Subjekt mit der Figur des Sich-erzählen-Könnens vor einem Horizont (vgl. ebd., S. 132–136). Vor diesem ist das Subjekt für sein erzählbares und verstehbares Handeln verantwortbar (vgl. Fetzer 2002, S. 100). Dieser Horizont bricht mit einer solipsistischen Konzeption von Zurechenbarkeit (vgl. Kubac & Sattler 2007, S. 119).

Eine nicht radikal situativ gedachte Zurechenbarkeit oder Verantwortbarkeit des Reflexionssubjekts könnte zielführend dafür sein, Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten zu modellieren. Das Reflexionssubjekt wird im Zuge der Initiation in eine Praxistradition sprach- und positionierungsfähig (vgl. hierzu MacIntyre 1988, S. 396 f.). Die Positionierung zu kontext- und gegenstandsspezifischen Fragen und Konflikten ist zukunftsoffen, ohne beliebig zu sein, da sie durch die Horizontgebundenheit als Ordnungsverweis gerahmt wird. Um antworten zu können, ist das Subjekt auf eine Ordnung angewiesen. Innerhalb der Normativität dieser Ordnung ist das Subjekt in die Pflicht genommen, eine angemessene Antwort zu verantworten (vgl. Loidolt 2005, S. 69). In dieser Figur fließen die Theoretisierungsangebote von Kapitel 7 und 8 zusammen, da ein Ringen um das Angemessene in einem konfliktären Anspruchsfeld in beiden Lesarten herauszustellen ist. Die Differenz zwischen Anderenanspruch und Antwort verunmöglicht einerseits ein bruchloses Gerechtwerden gegenüber den pädagogisch überantworteten Anderen. Die Antwort muss daher verantwortet werden. Andererseits konstituiert die Differenz die Möglichkeit des Gerechtwerdens, da Unverfügbarkeit des Anderenanspruchs auf einen nicht mit der Ordnung aufgehenden Anderen verweist. Der ‚un-ordentliche' Anderenanspruch reißt auch das verantwortete Subjekt aus der Immanenz der Ordnung und gibt so einer nicht-festgestellten Antwort Raum. Diese Antwort bleibt auf die Ordnung bezogen, ohne mit ihr identisch zu sein.

Die in Kapitel 5 angelegte Idee, Reflexion als Verhältnissetzung eines Subjekts zum eigenen Erleben zu betrachten, kann hier dahingehend weitergedacht werden, dass das Subjekt sich zu seinem Verantwortlich-Werden verhalten kann. In einer ethischen „Nicht-Indifferenz" (Lévinas 2005, S. 5) steht das Reflexionssubjekt in Welt- und Anderenrelationen, zu denen es sich positioniert, ohne dabei das eigene Ins-Verhältnis-gesetzt-Sein zu überschreiten. Die Unverfügbarkeit des Selbstverhältnisses wurde in Kapitel 8 als Motiv einer ethischen Reflexion ausgewiesen. Aufgrund der eigenen und der fremden Unverfügbarkeit muss die Reflexion von Momenten des Aussetzens durchzogen bleiben (vgl. Butler 2005, S. 45), die ein nicht zu überwindendes Verhaftet-Sein in Verhältnissen bezeugen. Dieses Verhaftet-Sein bedingt dabei nicht, dass Reflexion verunmöglicht würde, da das nicht-aufgelöste Relatoniertsein zu Anderen ein Verantwortlich-Werden des Subjekts ermöglicht, das eine Reflexion als Verhältnissetzung einfordert, die weder festgestellt noch beliebig ist.

Ein ansprechbares Reflexionssubjekt kommuniziert die Nähe zum pädagogischen Handeln, die sich in der verantwortlichen Handelndenperspektive spiegelt, in einem berührten und unsouveränen Sprechen. In diesem Sprechen spiegelt sich die nicht-indifferente Positionierung des Reflexionssubjekts zum Reflexionsgegenstand. Inwiefern eine derartige Subjekt-Gegenstand-Relation Anschlüsse an bestimmte Konzeptionen einer wissenschaftlichen Professionalisierung erlaubt, wie sie im Lehrer:innenbildungsdiskurs skizziert werden, soll im folgenden Exkurs ent-

206 Dies soll nicht dazu verleiten, die beiden Theoriegebäude miteinander kurzzuschließen, sondern vielmehr die verbreiteten Vorwürfe einer mit dem Traditionsbegriff assoziierten Ordnungsaffirmation und einer in Alteritätstheorie vermuteten Kontextlosigkeit irritieren.

wickelt werden. Dabei ist von Interesse, inwiefern ein forschender Zugang zu pädagogischer Praxis, wie er etwa in Formaten des forschenden Lernens gesucht wird, im Zuge einer pädagogischen Professionalisierung über das Spürbarwerden der Unverfügbarkeit des Gegenstands für ein Nicht-wissen-Können um den Anderen sensibilisieren könnte.

9.2 Exkurs: Zur Unverfügbarkeit des Reflexions- und Forschungsgegenstands

> „Erfahrungen werden nur dort möglich, wo weder subjektivistische Vorannahmen noch objektives Wissen eine Ausgesetztheit gegenüber der Fremdheit des Anderen verhindern" (Schäfer 2015, S. 220).

In Unterkapitel 4.2 wurde das Problem der Gleichsetzung des Reflexionssubjekts mit einem Forschendensubjekt entwickelt, das dieses als außenstehendes Beobachtendensubjekt konzipiert. Dieses Problem hängt mit einem Wissenschaftsverständnis zusammen, das als repräsentationalistisch beschrieben werden kann (vgl. Bellmann 2020a, S. 25). Das bislang in dieser Arbeit gezeichnete Reflexionssubjekt stellt einen Gegenentwurf zu einem außenstehenden Beobachtendensubjekt dar und liegt damit quer zu diesem Wissenschaftsverständnis. Die Betonung der Ansprechbarkeit des Reflexionssubjekts für einen unverfügbaren Anderen ist mit einem Reflexionsbegriff inkompatibel, der einen rationalisierenden und technologischen Einsatz wissenschaftlichen Wissens für pädagogische Situationen beschreibt. Dass ein Gegensatz zwischen einer wissenschaftlichen Denkweise und den herausgearbeiteten Reflexionsmodi allerdings nicht notwendigerweise bestehen muss, sondern von der Ausgestaltung des Wissenschaftsverständnisses abhängt, ist Thema dieses Exkurses. Im Folgenden werden Verbindungen zwischen einem alteritätstheoretisch inspirierten Reflexionsbegriff und einem Wissenschaftsverständnis gezeichnet, die über die Unverfügbarkeit des Reflexionsgegenstands hergeleitet werden können. Anschlussmöglichkeiten an Konzeptionen einer wissenschaftlichen Professionalisierung in universitären Forschungskontexten werden dabei ausgelotet.

Sowohl für den Umgang mit einem unverfügbaren Anderen als auch für ein Wissenschaftsverständnis, das von der Idee abrückt, Gewissheiten zu produzieren, sind ein Einklammern des eigenen Schon-Wissens und eine Offenheit für Überraschungen zentral (vgl. Slife, Johnson & Jennings 2015; Redecker 2020). Ein reflexiver und dynamischer Umgang mit Nicht-Wissen, das nicht abschließend in positives Wissen umgewandelt werden kann, gehört zum wissenschaftlichen Selbstverständnis. In diesem ist Wissenschaft das „jederzeit Unfertige" (Jaspers 1923/2016, S. 16), das eine inhärente Skepsis gegenüber schließenden Aussagen mitführt. Vor diesem Hintergrund erscheint die Idee plausibel, dass eine pädagogische Professionalisierung über das Kultivieren einer Forschendenhaltung prozessieren könne. Wenn diese Forschendenhaltung mit einer „Überraschungsfähigkeit und Phänomenoffenheit" (Stövesand 2020, S. 249) assoziiert wird, unterscheidet sie sich von einem Standardverständnis eines Wissenschaftler:innensubjekts, das von außen auf Praxis blickt. Wenn einer lebendigen Beziehung zwischen Reflexions- beziehungsweise Forschendensubjekt und dem Gegenstand Bedeutung zugesprochen wird, ist nicht von einer Objektivierung des Gegenstands auszugehen (vgl. hierzu Lehmann-Rommel 2008, S. 133 f.).[207] Jenseits der Norm der objektivierenden Distanzierung kann eine wissenschaftliche Denkweise der Öffnung der Frage nach der Angemessenheit pädagogi-

207 Lehmann-Rommel (2008) entwickelt eine Abweichung von einem „epistemologischen Repräsentationsmodell" (ebd., S. 121) entlang von Deweys Verständnis von *inquiry*. Gerade vor dem Hintergrund der Überlegung, dass Dewey eine Referenzfigur im Lehrer:innenbildungsdiskurs ausmacht, die dominante Begriffsfüllung von Reflexion allerdings nicht pragmatistisch fundiert ist, erscheint eine vertiefende Analyse der Differenzen und Anschlüsse weiterführend, die ein pragmatistischer Reflexionsbegriff für den Lehrer:innenbildungsdiskurs bereithält.

schen Handelns zuträglich sein, auch wenn diese wissenschaftliche Denkweise nicht direkt an eine pädagogische Praktiker:innenperspektive gebunden ist. Eine „professionelle[n] Erkenntnishaltung" (Jakob 2002/2012, S. 1198) kann über die Einbindung in Forschungsprozesse angebahnt werden, die durch eine Sensibilität für die Eigenlogik von Fällen und eine reflexive Haltung gegenüber eigenen Blickverengungen gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Helsper (2020) beschreibt die Einbindung von Lehramtsstudierenden in Fallarbeit als Möglichkeit, die Riskanz zu erfahren, die eine Subsumtion des Singulären unter verallgemeinernde Aussagen bedeute. Diese Riskanz wiederhole sich im Lehrer:innenalltag in der Gestalt der Bewältigung von Fällen mithilfe von bewährten Handlungsmustern (vgl. ebd., S. 165). Während das hier anklingende Misstrauen gegenüber Praxisroutinen möglicherweise kritisch zu betrachten ist, ist an dieser Argumentation Helspers bemerkenswert, dass Fälle, die in kasuistischen Settings in der Form empirischen Materials vorliegen, als Möglichkeit der Begegnung mit etwas Singulären konzipiert werden. Die Relationierung der Fälle zu Theoriebezügen könne schmerzliche Erfahrungen des Nicht-gerecht-Werdens auslösen. Wenn das Einlassen auf Forschungsprozesse mit empirischem Datenmaterial im Rahmen kasuistischer Settings eine offene Fragehaltung und eine Sensibilität für das problematische Verhältnis von Singulärem und Allgemeinem anbahnen kann, könnte ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus vorschnellen Schließungen und mit diesen einhergehenden Vereindeutigungen entgegenwirken. Passend zu diesem Gedanken verknüpft Neuweg (2021) die Praxis des Studierens mit dem Anspruch, eine Neugier zu kultivieren, die berufsbiographisch für die Entwicklung von Reflexivität bedeutsam sein könnte.[208]

Nicht der grundlegende Konnex zwischen Wissenschaft und Reflexion steht in dieser Arbeit zur Diskussion, sondern vielmehr die Verabsolutierung eines objektivierenden Reflexionsideals, das Nähen zu einem Wissenschaftsverständnis aufweist, das eine Beziehung zwischen Forschendensubjekt und Forschungsgegenstand nivelliert.[209] Dass es hingegen wissenschaftlich verortete Reflexionsmodi gibt, die nicht mit einer Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns einhergehen, zeigen Reflexionsbegriffe, die etwa das Aufbrechen von Zuschreibungen anvisieren. Das Kontingentsetzen von Unterscheidungs- und Anerkennungsordnungen geht nicht mit einer relativistischen Perspektive auf Praxis einher, sondern ist selbst mit einem ethischen Anspruch verbunden, wenn etwa der Blick auf die praktische Hervorbringung von Exklusionsmustern gelenkt wird (vgl. etwa Herzmann,

208 Neuweg (2022) warnt auch davor, Reflexion als Verhältnissetzung zum eigenen lebensweltlichen Verstrickstein zu schnell mit Forschung gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 278). Letzteres würde Reflexion gerade verhindern. Hier erscheint interessant zu fragen, ob diese Annahme mit einem Forschungsverständnis zusammenhängt, das Forscher:in und Gegenstand als zwei scharf abgegerenzte Dimensionen fasst.

209 Impulse für ein Forschungsverständnis, demzufolge das Forschendensubjekt nicht als außenstehende Beobachtungsinstanz stilisiert wird, bietet etwa die Aktionsforschung (vgl. auch Bellmann 2020a). John Elliott (2006) entwirft einen Begriff von „educational research" (ebd., S. 170), der gerade nicht über die Abgrenzung von Praxis definiert wird, sondern in handlungspraktische Zusammenhänge eingelassen ist. Damit unterscheidet Elliott *educational research* von „research on education" (ebd.): Während *research on education* eine distanzierte, praxisenthobene Haltung einnehme und sich als abbildend verstehe, sei *educational research* praktischen Zielen verschrieben und damit an das aristotelische Motiv von *phronesis* gebunden (vgl. ebd., S. 171). Forschung, die die Verbindung zu Praxis verloren hat, bezeichnet Elliott als „divorced and distanced" (Elliott 2006, S. 171). Der Distanzbegriff wird hier kritisch gewendet, da dieser mit dem Verlust einer praktischen Anschlussfähigkeit verknüpft wird. Eine derartige Warnung hat im deutschsprachigen Lehrer:innenbildungsdiskurs keinen Stellenwert, da die dominante argumentative Strömung eine anspruchsvolle Reflexion an eine Distanzierung bindet, die mit einer Überschreitung von Praxiszusammenhängen einhergeht. Problematisch sei in diesem Zuge nicht die Entfremdung von pädagogischen Praxiskontexten, sondern die vorschnelle Brechung der Distanzierung, die sich in einem Zurückfallen in eine Handelndenperspektive äußere.

Hoffmann & Proske 2020, S. 96–98). Auch wenn Reflexion von einer Forschendenperspektive ausgeht, muss diese nicht mit einem Desinteresse gegenüber pädagogischer Praxis einhergehen (vgl. Kunze 2020, S. 36). Dass eine destabilisierende und dabei distanzierende Betrachtung von Zuschreibungen ethisch geboten sein kann, ist mit Blick auf leidvolle Kategorisierungen plausibel (vgl. etwa Hackbarth & Akbaba 2020, S. 225 f.).[210] Eine analytische Forschendenperspektive auf pädagogische Praxis ist also nicht notwendigerweise mit einer Indifferenz gegenüber dieser gleichzusetzen, auch wenn es nicht um personengebundene Responsibilisierung oder einen Entwurf einer moralisch einwandfreien Praxis geht. Eine Perspektive, die leidvolle Kategorisierungen als Problem in den Blick nimmt, ist zwar von einer um Praxisgestaltung bemühten Perspektive zu unterscheiden, aber zugleich zu Wertdimensionen der Praxistradition relationiert. Eine Dualisierung von praktisch und universitär verorteten Reflexionsbegriffen wird durch den geteilten Anspruch unterlaufen, die Frage nach dem Angemessenen offenzuhalten. Diese Öffnungsbewegung ist sowohl für Reflexion aus einer Handelnden- als auch aus einer Forschendenperspektive kennzeichnend.

Die Art und Weise, wie Wissenschaft für Praxis relevant gesetzt wird, ist ausschlaggebend für die Frage, inwiefern eine wissenschaftliche Reflexion pädagogischer Praxis mit einem ethischen Verantwortungsbegriff verknüpft werden kann, der wissenschaftliches Wissen nicht als advokatorisches Praxiskorrektiv stilisiert. Während wissenschaftliches Wissen grundlegend als ein entscheidendes Element professioneller pädagogischer Arbeit anerkannt wird, wird der Blick (selbst-)kritisch auf Professionalisierungssettings gerichtet: Gerade in jüngerer Zeit werden Fragen danach, was eigentlich in Kontexten der universitären Lehrer:innenbildung geschieht und inwiefern diese selbst ein unterkomplexes Verhältnis von Wissenschaft und Praxis vermitteln könnten, forschungsseitig gestellt (vgl. etwa Herzmann & Liegmann 2020; Paseka & Hinzke 2018). Die Annahme, eine durch wissenschaftliches Wissen gestützte Annäherung an pädagogische Praxissituationen komme per se einer Destabilisierung affirmativer Wissensbestände gleich, gerät ins Wanken, wenn Theorie-Praxis-Relationierungen genauer in den Blick genommen werden: In Kontexten der universitären Lehrer:innenbildung werden wissenschaftliche Wissensgehalte auch in einer schließenden Art und Weise auf Praxisbeispiele bezogen (vgl. kritisch hierzu Rothland 2020a, S. 281 f.). Sowohl in kasuistischen Seminarsettings als auch in schriftlichen Reflexionsdokumentationen von Studierenden lassen sich derartige Schließungen rekonstruieren (vgl. Artmann et al. 2013, S. 144–147; Artmann et al. 2017, S. 231; Herzmann & Liegmann 2018, S. 59 f.). Leonhard (2020b) fordert explizit, dass universitäre Kontexte der Lehrer:innenbildung sich selbst daraufhin befragen müssten, inwiefern sie affirmative Züge annehmen, die der Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus entgegenstehen (vgl. ebd., S. 47 f.). Redecker (2020) kritisiert am bildungswissenschaftlichen „Empiriehype" (ebd., S. 230), dass dieser in der Festsetzung methodischer Normierungen das reflexive Moment der Lehrer:innenbildung gerade schmälern könne.

Neben diesen Warnungen vor problematischen Realisierungsvarianten wird im Lehrer:innenbildungsdiskurs an dem Professionalisierungspotenzial von Forschung festgehalten: Das Durchlaufen von Forschungsprozessen, in denen die Blindstellen der Forschungsperspektive und die Unverfügbarkeit des zu Erforschenden erfahrbar werden, wird als „reflexionsförderliche" (Dirks 1999, S. 38 f.) Aneignung von wissenschaftlichem Wissen betrachtet. Die Reflexivität wissenschaftlichen Wissens gegenüber der eigenen Begrenztheit und Unabgeschlossenheit steht einem

210 Dass auch propositionale Wissensgehalte und nicht nur eine mit Wissenschaft assoziierte hinterfragende Haltung irritieren können, wird nachvollziehbar, wenn kontraintuitive beziehungsweise der Alltagsdeutung entgegenstehende Wissensgehalte betrachtet werden, was gerade zentral für einen neuzeitlichen Begriff von Wissenschaft ist.

Verständnis von Wissenschaft entgegen, das als Korrektiv gegenüber überholten praktischen Überzeugungen fungieren soll. Anstelle dieser Korrektivfunktion könnte gerade der systematische Stellenwert des Nicht-Wissens bedeutsam für pädagogische Professionalität sein. Ein reflexiv gebrochenes Verhältnis zum eigenen Wissensanspruch könnte so Verstellungen entgegenwirken, die Begegnungen mit dem Unverfügbaren unwahrscheinlicher machen (vgl. Wimmer 1996/2017, S. 442). Radtke (2004) betont, dass die Notwendigkeit im Lehrberuf, immer neue Antworten auf unbestimmte Probleme zu finden, eine Offenheit voraussetze, die durch wissenschaftliche Bildung kultiviert werden könne. Die reflexive Perspektive auf die Unabgeschlossenheit wissenschaftlichen Wissens ermögliche eine Bewusstheit hinsichtlich der „Relativität der eigenen Position" (ebd., S. 142). Das korrespondiert mit dem Anspruch an Lehrkräfte, „die eigenen Selbst- und Weltdeutungen" (Helsper 2018a, S. 129) nicht zu verabsolutieren, um für eine Begegnung mit Schüler:innen offen zu sein (vgl. ebd., S. 130). Diese Offenheit kann nicht nur als epistemisch, sondern auch als ethisch bedeutsam ausgezeichnet werden, da sie die Art und Weise berührt, wie Begegnungen und Beziehungen zwischen Forschendensubjekt und Forschungsgegenstand beziehungsweise Reflexionssubjekt und Reflektiertem gedacht werden können.

Gerade in strukturtheoretischen Argumentationskontexten ist die Warnung vor der Schließung der Frage nach der Agemessenheit pädagogischen Handelns mit der Unverfügbarkeit der Adressat:innen verwoben: Das eigene Nicht-wissen-Können und Nicht-verfügen-Können über pädagogisch überantwortete Andere wird als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität ausgewiesen (vgl. Helsper 2002, S. 83). Durch forschendes Lernen soll Reflexivität im Sinne einer Haltung des Weiterfragens kultiviert werden, die auch den Adressat:innen des pädagogischen Handelns gegenüber angenommen werden soll. Das zeigt sich darin, dass als Begründung, warum Lehrer:innen Reflexivität kultivieren müssen, die herausgehobene Bedeutung des Lehrer:innenhandelns für die ihnen überantworteten Schüler:innen angeführt wird (vgl. etwa Helsper 2018a; Leonhard 2018a). Diese Stoßrichtung korrespondiert mit dem professionstheoretischen Motiv der Nicht-Standardisierbarkeit von Fällen (vgl. etwa Lehmann-Rommel 2016; Wimmer 1996/2017).[211] Da die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns nicht endgültig zu beantworten ist, soll ein Misstrauen gegen Schließungstendenzen über eine Offenheit gegenüber Forschungsgegenständen anvisiert werden. Diese Nicht-Feststellbarkeit des Forschungsgegenstands könnte eine Parallele zur Unverfügbarkeit ungewisser pädagogischer Interaktionen ausmachen.[212] Ein anspruchsvolles Verständnis von wissenschaftlichem Wissen akzentuiert gerade diese Unverfügbarkeit, da repräsentationalistische und naiv-realistische Vorstellungen von gegebenen Gegenständen zurückgewiesen werden (vgl. etwa Carr 2006, S. 155; Wimmer 2014, S. 225; Huber 2009, S. 13). Wenn eine Sensibilität gegenüber der Ungewissheit pädagogischen Handelns eine Dimension pädagogischer Professionalität ist, könnte

211 Zu dieser Argumentation ist zu sagen, dass sie nicht als dominante Figur im Lehrer:innenbildungsdiskurs rekonstruiert werden kann: Auch wenn das Kernproblem in konservativen Routinen von Praktiker:innen verortet wird, ist die Bestrebung, Lehrer:innenhandeln wissenschaftsnah zu gestalten, nicht auf den Umgang mit Schüler:innen fokussiert, sondern betrachtet insgesamt erfolgreiches Lehrer:innenhandeln, das sich im Lernen der Schüler:innen spiegle (vgl. etwa Wyss 2013, S. 24).

212 Die ebenfalls denkbare Argumentationsachse, dass gerade die Unverfügbarkeit des Gegenstands wie in der Forschung auch in schulischen Unterrichtskontexten relevant zu setzen sein könnte, ist im Lehrer:innenbildungsdiskurs nicht prominent (vgl. hierzu Herzmann & Liegmann 2019, S. 31).

eine Reflexivität gegenüber der Fragilität der eigenen Wissensansprüche diese Dimension propädeutisch anbahnen (vgl. hierzu Redecker 2020, S. 243 f.).[213]
Auch wenn im Lehrer:innenbildungsdiskurs Beispiele aufzufinden sind, in denen sich eher die Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns abzeichnet,[214] erscheint die Argumentation plausibel, eine Sensibilität gegenüber Uneindeutigkeit als gemeinsames Moment von Wissenschaft und pädagogischer Praxis auszuweisen. Ob diese Stoßrichtung klar herausgearbeitet werden kann, ist hinsichtlich der Deutungsmacht des dominanten Reflexionsideals fraglich. Einen Aspekt möchte ich dennoch herausheben: Dass Praktiker:innen bisweilen misstrauisch gegenüber Kategorisierungen sein sollten, lässt sich mit der alteritätstheoretisch begründbaren Figur des reflektierten Nicht-wissen-Könnens um den Anderen verknüpfen (vgl. Wimmer 1996/2017). Wenn alteritätstheoretisch einholbar ist, dass wissenschaftliches Denken einen Zugang zum Anderen nicht verschließt,[215] ist dies nur vor dem Hintergrund eines nicht-affirmativen Wissenschaftsverständnisses denkbar. Wenn ein Kernmoment von Wissenschaft im Fraglichwerden des Gültigen liegt, kann eine mögliche Nähe zwischen dem Abstandnehmen von einem Schon-Wissen und einem nicht-feststellenden Umgang mit dem Anderen formuliert werden. Das Einklammern des eigenen Urteils kann als Möglichkeit figuriert werden, Fremdheit Raum zu gewähren (vgl. Brinkmann 2020a, S. 76 f.; 2021, S. 51).
Der Versuch, Forschung professionalisierend einzusetzen, nimmt insbesondere in Kontexten forschenden Lernens Gestalt an. Forschendes Lernen kann als hochschuldidaktische Antwort auf die Nicht-Feststellbarkeit des zu zeigenden Gegenstands guter pädagogischer Praxis betrachtet werden. Die Kritik, an der diese Arbeit ansetzt, richtet sich weniger gegen die grundlegende Überlegung, dass eine über Forschungsprozesse angeregte Reflexion einer pädagogischen Professionalisierung zuträglich sein kann. Stattdessen erscheint die Idee, pädagogisches Handeln durch Forschung evidenzbasiert gestalten zu können, die in manchen Konzeptionen des forschenden Lernens mitschwingt (vgl. etwa Thoren et al. 2020, S. 46; Haider & Niederfriniger 2020, S. 9), mit der Figur der Nicht-Feststellbarkeit pädagogischer Angemessenheit zu kollidieren. Dass in einem forschenden Zugang ein irritierendes Moment für ein vermeintlich schon etabliertes Wissen liegen kann, soll nicht in Abrede gestellt werden. Ebenso wenig soll die Annahme in Zweifel gezogen werden, dass dieses irritierende Moment gehaltvoll für Professionalisierungsprozesse sein kann. Dass Forschung aber unabhängig vom jeweiligen Forschungsverständnis „per se professiona-

213 Ein derartiges Gespür für eine konstitutive Ungewissheit versuchen Ansätze im Lehrer:innenbildungsdiskurs zu fokussieren, die eine Meta-Reflexivität in Bezug auf die Gleichzeitigkeit verschiedener, jeweils in ihrem Geltungsbereich beschränkter Theorierelationen zur Praxis zu kultivieren suchen (vgl. Cramer et al. 2019). Diese Meta-Reflexivität wird mit der Struktur praktisch-pädagogischer Urteile parallelisiert (vgl. Idel 2021, S. 255). Eine die Eindeutigkeit irritierende Perspektive auf pädagogische Handlungsprobleme, die durch differente Theorieperspektiven eingeholt werden kann, kommt dem nahe, was ich in diesem Kapitel als propädeutische Dimension einer wissenschaftlichen Professionalisierung zu zeichnen versuche.

214 Beispielhaft sind hier Modellierungen von Reflexion als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis, dem eine Rechtfertigungsfunktion für pädagogisches Handeln über den Bezug auf methodisch abgesicherte Wissensbestände zugesprochen wird (vgl. Leonhard & Rihm 2011, S. 243).

215 Inwiefern das der Fall ist, bleibt zu diskutieren – wenn in Anschluss an alteritätstheoretische Gedanken zu formulieren ist, dass es fragende, nicht-feststellende Zugänge zum Anderen gibt, ist weiter zu überlegen, mit welchem Wissenschaftsverständnis und welchem Modus des Einsatzes wissenschaftlichen Wissens dieser Zugang kompatibel ist. Da auch mit Lévinas zu plausibilisieren ist, dass der Andere in seinen Sachbezügen und Kontextbedingungen zum Thema werden muss, um ein Gerechtwerden ihm gegenüber denkbar werden zu lassen, könnte ein Wissenseinsatz, der sich der eigenen Vorläufigkeit bewusst ist, alteritätstheoretisch weniger fern erscheinen als eine objektivierende, identifizierende Wissensverwendung. Gleichzeitig ist nicht von der Hand zu weisen, dass für die Lévinassche Ethik eine Abwendung vom Wissen um den Anderen zentral ist.

lisierend“ (Hofer 2013, S. 312; vgl. hierzu auch Bellmann 2020a, S. 21) wirke, scheint genau dann ein Kurzschluss zu sein, wenn via Forschung letztlich das angebahnt wird, was durch sie verhindert werden soll – ein reduktionistischer Blick auf pädagogische Praxis (vgl. Bellmann 2020a, S. 34). Reflexion wird im Zuge dieses Kurzschlusses zu einer Schließungsfigur.

Wenn an der professionalisierenden Wirkung von des forschenden Lernens festgehalten werden soll, erscheinen zwei Abgrenzungen zu einem objektivierenden Wissenschaftsverständnis zentral: Erstens ist das Erschüttern von Eindeutigkeit nicht allein dann denkbar, wenn Praxis durch wissenschaftliches Wissen irritiert wird. Das Angemessene kann nicht nur aus einer wissenschaftlich informierten Perspektive heraus fraglich werden, für deren Annahme eine Handelndenperspektive erst ausgesetzt werden müsse.[216] Diese Dualisierung von handlungspraktischer Selbstverständlichkeit und reflexiver Ungewissheit führt einen Dualismus zwischen Praxis und Forschung ein, der Praxis als in sich areflexiv und aufklärungsbedürftig portraitiert. Besonders deutlich wird dies in praxeologisch-wissenssoziologisch ausgerichteten Forschungszweigen, die die Unvereinbarkeit eines praktisch-fungierenden und eines reflexiv-hinterfragenden Weltzugangs stark betonen (vgl. etwa Bohnsack 2020). Wenn hingegen davon ausgegangen wird, dass ein praktisches Zur-Welt-Sein nicht ohne anspruchsvolle Zweifel- und Reflexionsmomente zu denken ist, können auch Reflexionsmodi angenommen werden, die an etwas praktisch verbindlich Geltendes anschließen und darin die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns öffnen. Reflexion ist daher nicht an eine aus praktischen Geltungen herausgelöste Beobachtendenperspektive gebunden.

Zweitens kann ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus nicht als souveränes Moment entworfen werden, wenn alteritätstheoretische Anschlüsse möglich bleiben sollen. Zu diesem Punkt ist zu überlegen, inwiefern es aus alteritätstheoretischer Sicht haltbar ist, dass eine Haltung oder ein Habitus kultiviert werden kann, der ein Empfänglichsein für den Anderen begünstigt. Ein Dezentriert-Werden, das durch eine Anderenerfahrung initiiert wird (vgl. Biesta 2017, S. 13), ist nicht ohne Weiteres mit einer zu kultivierenden Reflexivität in Verbindung zu bringen, die mit dem Begriff der Distanz verklammert ist. Ob es hingegen möglich ist, eine Spielart von reflexiver Distanz gegenüber der eigenen Deutungssicherheit zu kultivieren, die ein Involviertsein des Reflexionssubjekts in praktische Ansprüche nicht negiert, steht zur Diskussion. Phänomenologisch lässt sich ein von Vorurteilen distanziertes Zum-Anderen- beziehungsweise Zur-Welt-Sein skizzieren (vgl. Rosan 2014; Brinkmann 2021). Eine übersituative Haltung oder eine dekontextualisierte und generalisierte Reflexivität, die vor der Einordnung des Anderen feit, suggeriert allerdings wiederum eine Souveränität, die gerade durch die Anderenerfahrung gebrochen wird. Dennoch erscheint aus alteritätstheoretischer Perspektive plausibel, dass eine Skepsis hinsichtlich des eigenen Wissens um den Anderen angemessen ist (vgl. Wimmer 1996/2017). Diese Skepsis korrespondiert mit der strukturtheoretischen Argumentation, dass eine Gefahr für professionelles Lehrer:innenhandeln in der Abblendung der Uneindeutigkeit des Angemessenen liege (vgl. Helsper 2002, S. 78).

216 Dass das Hinterfragen alltäglicher Selbstverständlichkeiten aus einer wissenschaftlichen Perspektive ein für pädagogische Kontexte wertvoller Reflexionsmodus sein kann, sei nicht bezweifelt. Dass dieser mit einer Beobachtendenperspektive einhergeht, erscheint ebenfalls systematisch. Feindt (2019) unterscheidet zwischen einer Reflexivität erster und zweiter Ordnung zeichnet eine Möglichkeit, eine Verhältnissetzung zu eigenen blickleitenden Annahmen anzuregen: Während auf der Ebene der ersten Ordnung praktische Handlungsprobleme reflektiert werden können, bietet die zweite Ordnung eine Möglichkeit, den Blick auf die eigene Reflexion und die damit einhergehenden Setzungen und Normalitätsvorstellungen zu lenken. Diese Beobachtung bleibt dabei selbst standortgebunden und ist nicht mit einer Indifferenz verbunden, da auch die Beobachtendenperspektive an ethisch bedeutsamen Perspektiven auf pädagogische Praxis festhält.

Eine Verbindung zwischen einer Forschendenhaltung und einem ethischen Anspruch formuliert Brinkmann (2021), indem er das Einklammern des eigenen Urteils als Moment ausweist, das einer responsiven Haltung dem Anderen gegenüber zuträglich sei (vgl. ebd., S. 51). In Bezug auf Lehrer:innenbildung stellt er das forschende Lernen als Chance dar, dieses Einklammern einzuüben (vgl. Brinkmann 2020a, S. 76). Die Einklammerung – und das ist im Lehrer:innenbildungsdiskurs eine selten aufzufindende Betonung – soll nicht nur Praxisroutinen, sondern auch wissenschaftliches Wissen betreffen (vgl. ebd.; Bellmann 2020a, S. 26 f.). Damit unterscheidet sich diese Figur von der prominenten Idee, der Mehrwert von Reflexion liege in der Überschreitung praktischer Routinen durch wissenschaftliches Wissen. Brinkmann (2020a) zeichnet in Anlehnung an Waldenfels eine Konzeption des forschenden Lernens, die nicht nur epistemische, sondern auch ethische Fragen in den Blick nimmt: Die Relevanz der anvisierten Einklammerung des Gültigen bezieht sich nicht nur auf die Wahrheits-, sondern auch auf die Angemessenheitsebene des pädagogischen Handelns. Waldenfels (2010) wähnt eine *„ethische[…] Epoché*“ (ebd., S. 73, Herv. im Orig.) als Chance, Fremdes in ein präformiertes Sollen einbrechen zu lassen und dieses so dynamisch zu halten. Eine ethische Reflexion bedeutet dann nicht allein, Praxiskonventionen im Modus des „bohrenden Befragens“ (Helsper 2001a, S. 12) zu prüfen, sondern auch, eine Anderenerfahrung als erschütternd wahrnehmen zu können.

Eine ethische Epoché, die ein Einklammern des Schon-Wissens um den Anderen beschreibt, kommt der in Kapitel 8 vorgestellten Argumentationsfigur nahe, dass ein Aussetzen des Urteilens dem Anderen Raum geben könne (vgl. Butler 2005). Dabei fordern weder Brinkmann noch Butler ein Absehen vom Urteilen, sondern den Aufschub eines schließenden Urteils, das mit vorschnellen Schließungen einhergehe. Die in den interpretierten Szenen akzentuierte Unsouveränität des Sprechens sowie das Überrascht- und Beeindrucktsein der Referendar:innen könnten ein Hinweis darauf sein, dass die Anderenerfahrung selbst eine Erschütterung des Urteils bewirkt. Diese Veruneindeutigung des Urteils durch Reflexion unterscheidet sich zwar von der im Lehrer:innenbildungsdiskurs gezeichneten, bleibt aber der Nicht-Schließbarkeit der Frage nach dem Gerechtwerden gegenüber dem Anderen verpflichtet.

Für Brenton Slife, Clayton Johnson und Amy Jennings (2015) wird die Offenheit gegenüber Begegnungserfahrungen zu einem Merkmal guter Lehrer:innen: „[T]he best teachers are those who are truly open to their experience of a particular pupil“ (ebd., S. 393). Diese Offenheit könne durch ein „softening“ (ebd., S. 397) von Deutungen kultiviert werden: Wissenschaftskulturen, die nicht auf eindeutige Bestimmungen und die Reduktion von Ambivalenzen, sondern auf die Pluralisierung verschiedener Deutungsmöglichkeiten ausgerichtet seien, könnten einem Aufweichen rigider Schlusslogiken zuträglich sein (vgl. ebd., S. 402–404; vgl. auch Ohm 2020, S. 231 f.).[217] Dieses Aufweichen markiert das direkte Gegenteil zu einer Idee harter Evidenz, wie sie zum Teil performativ, zum Teil explizit durch ein praxisinstruierendes Wissenschaftsverständnis im Professionalisierungsdiskurs eingeholt wird (vgl. etwa Wyss 2013; Schellenbach-Zell et al 2018). Ein derartiges *softening* könnte sich in einem tentativen, suchenden Modus der Reflexion spiegeln.

---

217 Inwiefern dieses *softening* eine Nähe zu einem in der Lehrer:innenbildung proklamierten Mehrwert eines Perspektivenpluralismus innehaben mag, der vorab als in seinem Relativismus inkompatibel zur traditionstheoretischen Rahmung dieser Arbeit markiert wurde, ist zu fragen. Dadurch, dass das Annehmen einer Perspektive selbst als Moment figuriert wird, durch das die Konflikthaftigkeit von Wertfragen gestiftet wird, stellt die Verbindlichkeit einer Perspektive, wie sie traditionstheoretisch nachzuzeichnen ist, nicht notwendigerweise einen Widerspruch zu dem Anspruch dar, feste Deutungsmuster aufzubrechen und zu hinterfragen.

Inwiefern Forschungsprozesse überraschende Begegnungen mit dem Forschungsgegenstand initiieren und darüber die Entwicklung von Offenheit unterstützen können, ist eine professionstheoretisch implikationsreiche Frage. Wenn die Fähigkeit, sich über das Erwartete und Gewusste hinaus überraschen, beeindrucken und berühren zu lassen, einer Sensibilität für Singularität nahekommt, gewinnt die Analogie zwischen einer Forschendenhaltung und einer ethischen Offenheit gegenüber dem Unbestimmten an Plausibilität. Wenn Forschung dazu dient, gefestigte Unterscheidungen und damit gefällte Urteile in ihrer Sicherheit aufzubrechen und zu erweitern (vgl. Fichten 2003, S. 95 f.), erscheint nachvollziehbar, dass eine Forschendenhaltung vor dem Hintergrund eines nicht-objektivierenden Wissenschaftsverständnisses für die Nicht-Schließbarkeit der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns sensibilisieren kann. Wenn durch das Kultivieren einer Forschendenhaltung ein Weiterfragen propädeutisch anvisiert werden soll, könnte sich eine Strukturparallele zu einem konstitutiven Nicht-wissen-Können ergeben. Auf einer von konkreten Wissensgehalten abstrahierten Ebene kann das Kultivieren von Reflexivität als Einüben einer Denkweise betrachtet werden, die sich als Haltung praktisch widerspiegeln soll (vgl. Fichten 2010b, S. 274 f.; Feindt et al. 2020, S. 8). Wenn es also nicht darum geht, forschend Gewissheiten zu produzieren, sondern eine Haltung des Nicht-Schließens eingeübt wird, erscheint eine über Forschungsprozesse prozessierende Professionalisierung mit ethischen Motiven begründbar.[218]

Jenseits eines Objektivierungsideals lohnt es, die Idee eines professionalisierenden Potenzials von Forschung im Rahmen einer wissenschaftlichen Professionalisierung zu verfolgen und nach Möglichkeiten zu suchen, ein gegenstandssensibles Wissenschaftsverständnis zu skizzieren.[219]

Dieses muss weiterhin auf Ambivalenzen befragt werden; eine als bruchlos ausgewiesene Relation von Wissenschaft und Praxis stellt ebenso wie eine programmatische Professionalisierungskonzeption eine Schließungsfigur dar, die dem Gegenstand pädagogischer Professionalität nicht gerecht wird. Dass alteritätstheoretische Überlegungen für die Frage nach der Bedeutung von Forschung für Professionalisierungsprozesse weiterführend sein können, sollte in diesem Unterkapitel angeregt werden, wobei die dabei aufkommenden Ambivalenzen nicht zu dethematisieren sind.

218 Ob die Hoffnung auf eine dekontextualisierte Haltung dabei gerade die Idee einer durch Fremdes initiierten Dezentrierung zuwiderläuft und ein souveränes Subjekt forciert, ist diskussionswürdig. Dass allerdings eine epistemische Offenheit eines forschenden Zur-Welt-Seins von auch ethischem Wert ist, erscheint begründbar.

219 Die Frage, ob ein affirmativer Bezug auf evidenzbasiertes Wissen gegenstandssensibel für pädagogisches Handeln sein kann, veranlasst die Überlegung, inwiefern bestimmte Konzeptionierungen einer wissenschaftlichen pädagogischen Professionalisierung mit problematischen Implikationen einhergehen. Eine generelle Wissenschaftsskepsis mit einer Absage an Evidenz ist dabei dezidiert nicht die Motivation dieser Arbeit. Eine Reflexivität gegenüber den eigenen Grenzen und Ungewissheiten ist selbst Teil einer Wissenschaftskultur, die sich durch ein Weiterfragen auszeichnet, ohne dabei ihre grundlegende Legitimität auszuhöhlen.

10 Bündelung: Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion

> "The contribution of educational theory does not stop with the identification of potential objects for investigation but also plays an important role in processes of *conceptualization*" (Biesta 2013b, S. 13).

Die Reflexionsmodi des horizontgebundenen Argumentierens und engagierten Erzählens sind inkompatibel mit dem dominanten Reflexionsideal im Lehrer:innenbildungsdiskurs, da sie mit der Norm der objektivierenden Distanzierung brechen. Im Zuge der in dieser Arbeit verfolgten (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion stelle ich diesen Bruch in einen Zusammenhang mit der fehlenden Sensibilität des dominanten Reflexionsideals für pädagogische Praxiskontexte. Impulse für die (Re-)Konzeptualisierung eines kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriffs sollen in diesem Kapitel gebündelt werden. Dafür greife ich auf die Theoretisierung der Reflexionsmodi in Kapitel 7 und 8 sowie die in Kapitel 9 dargelegten Überlegungen zum Reflexionssubjekt zurück.

Ausgehend von den Reflexionsmodi des horizontgebundenen Argumentierens und des engagierten Erzählens und den Überlegungen zum Reflexionssubjekt formuliere ich Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion (10.1). Dafür überlege ich, inwiefern praktische pädagogische Reflexion dem Anspruch Rechnung trägt, die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns zu öffnen, dabei aber die Fragen, von wo aus und wie reflektiert wird, anders zu beantworten sind, als das dominante Reflexionsideal im Lehrer:innenbildungsdiskurs es nahelegt. Diese Justierungen betreffen auch die Konturierung des Reflexionssubjekts und damit die Antwort auf die Frage, wer reflektiert.

Mit Blick auf den ethischen Anspruch praktischer pädagogischer Reflexion überlege ich anschließend, wie eine Distanzierung von einer Objektivierung abgegrenzt werden kann. In diesem Zuge entwerfe ich Ideen für eine Distanzierung, die nicht mit Indifferenz verklammert ist (10.2).

Abschließend setze ich die gewonnen Impulse zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu den in Kapitel 2 unterschiedenen argumentativen Einsätzen des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs und der in Kapitel 4 zugespitzten Problemmarkierung in Verhältnis, die Reflexion gemäß der Norm der distanzierenden Objektivierung als unsensibel für pädagogische Praxiskontexte ausweist (10.3). Neben den Differenzen zwischen dem im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominanten und dem dieser Arbeit entwickelten Reflexionsverständnis sollen auch Anschlussmöglichkeiten in den Blick kommen, die an Überlegungen aus dem Exkurs (9.2) anknüpfen.

10.1 Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion

Das Ziel des (Re-)Konzeptualisierungsvorhabens praktischer pädagogischer Reflexion liegt darin, Impulse für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff zu gewinnen. Im Zuge dieses Anliegens wurden Reflexionsmodi am empirischen Material der transkribierten Unterrichtsnachgespräche herausgearbeitet und mit Theoriemotiven verknüpft. Auf der Grundlage der herausgearbeiteten Reflexionsmodi des horizontgebundenen Argumentierens und des engagierten Erzählens lassen sich die folgenden fünf Dimensionen[220] praktischer päd-

220 Auch wenn die Trennung der Dimensionen gewissermaßen künstlich ist, da diese miteinander verwoben sind, nehme ich sie im Folgenden vor, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen.

agogischer Reflexion abstrahieren: Die reflexiv bearbeiteten handlungspraktischen Probleme werden vor einem kontextspezifischen Horizont sinnhaft, der mit einer pädagogischen Praxistradition verknüpft ist. Diese Horizontgebundenheit macht eine erste Dimension aus. Die Horizontgebundenheit praktischer pädagogischer Reflexion spiegelt sich in der involvierten Handelndenperspektive, von der aus die Reflexionssubjekte sprechen. Diese involvierte Handelndenperspektive betrachte ich als zweite Dimension praktischer pädagogischer Reflexion. Innerhalb der pädagogischen Praxistradition gelten verbindliche Normen, die situativ auszulegen und aufgrund ihrer Konflikthaftigkeit zu gewichten sind. Diese Konflikthaftigkeit erfordert eine reflexive Verhältnissetzung zu differenten Ansprüchen, die als Distanzierung im Sinne einer Öffnung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns beschrieben werden kann. Diese Distanzierung, die ich als dritte Dimension fasse, berührt den ethischen Anspruch praktischer pädagogischer Reflexion, der im Offenhalten der Frage liegt, wie den pädagogisch überantworteten Anderen gerecht zu werden sei. Diese Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden, da sie ein konfliktäres Anspruchsfeld eröffnet. Die Antwort auf Anderenansprüche kann daher nur über ein Weiterfragen verantwortet werden. Die Unabschließbarkeit der Verantwortung spiegelt sich in dem engagierten und zugleich unsouveränen Sprechen der Reflektierenden, das von Abbrüchen, Auflachen und Kohärenzverlusten gekennzeichnet ist. Diese engagierte und unsouveräne Qualität des Sprechens betrachte ich als vierte Dimension. Im engagierten und unsouveränen Sprechen zeigt sich ein für Anderenansprüche empfängliches und damit als ansprechbar auszuzeichnendes Reflexionssubjekt. Dieses ansprechbare Reflexionssubjekt macht die fünfte Dimension praktischer pädagogischer Reflexion aus.

Noch stärker verdichtet kann auf die Fragen nach dem Wer, dem Von-wo-Aus und dem Wie praktischer pädagogischer Reflexion mit dem Verweis ansprechbares Reflexionssubjekt geantwortet werden, das von einer involvierten Handelndenperspektive aus engagiert und unsouverän spricht. Praktische pädagogische Reflexion kann als Verhältnissetzung zur pädagogischen Praxis beschrieben werden, die Anspruchskonflikte nicht im Zuge einer Bewältigungslogik banalisiert. Die Horizontgebundenheit der Reflexion stiftet vielmehr eine Ansprechbarkeit für diese Anspruchskonflikte, die das Reflexionssubjekt in Verantwortung rufen. Die damit einhergehende Distanzierung im Sinne einer Veruneindeutigung der Angemessenheit pädagogischen Handelns prozessiert nicht über das Aussetzen von praktischen Geltungen: Auch wenn die Normen, die die Grundlage von Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens stiften, nicht problematisiert werden, kann das, was in den interpretierten Reflexionsszenen passiert, nicht als Schließung konfliktärer Fragen beschrieben werden. Auch das Anführen gültiger Normen kann die Anspruchskonflikte nicht auflösen. Sowohl die Gegenläufigkeit verschiedener gleichzeitig gültiger Normen als auch ihre Auslegungsbedürftigkeit in einer spezifischen Situation verunmöglichen eine deduktive Argumentationslogik (vgl. hierzu Küper & Thiel 2020, S. 145). Die Deutung von Anderenansprüchen kommt zwar nicht ohne Wissensanspruch aus, entzieht sich aber einer Objektivierung. Im Modus des engagierten Erzählens zeigt sich die Brüchigkeit des Wissensanspruchs um den Anderen im unsouveränen Sprechen der Reflexionssubjekte, das auf die Unverfügbarkeit des Erzählten verweist. Perspektivfiktionen sind ein wiederkehrender und durch die Ausbildenden ermutigter wie vorgemachter Bestandteil der Reflexion, die auf ein Wissen rekurrieren, das außenstehenden Beobachtenden nicht offensteht. Stattdessen konstituieren die Perspektivfiktionen eine Geschichte, die für pädagogische Handlungssubjekte zugänglich ist.

So ist festzuhalten, dass sowohl der Reflexionsmodus des horizontgebundenen Argumentierens als auch der des engagierten Erzählens mit erziehungstheoretischen Begründungsmotiven der Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns in Verbindung zu bringen sind, da sie auf des-

sen Ungewissheit bei einer gleichzeitig nicht auszusetzenden Verantwortung der Handelnden antworten. Zwar existieren verbindliche Normen, die der Argumentation zugrunde liegen und damit das Sich-Verantworten situieren. Diese Normen dienen allerdings nicht der Auflösung der Ungewissheit: Eine reflexive Distanz zur Angemessenheit des zurückliegenden Handelns entsteht im Modus des horizontgebundenen Argumentierens durch die argumentative Verhältnissetzung zu verschiedenen, teils widersprüchlichen Anspruchsdimensionen. Die „multiplicity of antagonistic commitments" (MacIntyre 1988, S. 368) in einer Praxistradition verunmöglicht die Feststellung des Angemessenen. Im Modus des engagierten Erzählens der Referendar:innen spiegelt sich die Ungewissheit in Abbrüchen, Interjektionen und Momenten des Auflachens, die nahelegen, dass das Thematisierte sich nicht souverän versprachlichen lässt. Zugleich werden Anspruchsdimensionen relevant gesetzt, die mit der Begegnung mit einem pädagogisch überantworteten Anderen verknüpft sind. Der Horizont der Praxistradition situiert diese Begegnung, sodass praktische pädagogische Reflexion als Antwort auf eine pädagogisch kontextualisierte Anspruchserfahrung beschrieben werden kann, in der die handelnd gegebene Antwort verantwortet wird. Diese Antwort wird durch Normen und Wissensbestände strukturiert, die an den Kontext gebunden sind, in den das Angesprochensein eingelassen ist. Das verantwortete Subjekt wird in die Pflicht genommen, über ein möglichst vernünftiges und angemessenes Antworten zu befinden (vgl. Flatscher 2015, S. 150).
Das Einklammern der Norm der objektivierenden Distanzierung, die Reflexion an eine distanzierte Beobachtendenperspektive bindet, rückt Reflexionsmodi in den Blick, die als Verhältnissetzung zur eigenen pädagogischen Praxis aus einer involvierten Handelndenperspektive beschrieben werden können. Die engagiert sprechenden Reflexionssubjekte verantworten ihr Handeln in einem konfliktären Anspruchsfeld, das durch die Praxistradition konturiert wird. Dabei zeigen sie, dass sie für diese kontextspezifischen Ansprüche ansprechbar sind.

10.2 Praktische pädagogische Reflexion als nicht-indifferente Distanzierung innerhalb einer Handelndenperspektive

Praktische pädagogische Reflexion kann trotz der Abweichung von der Norm der objektivierenden Distanzierung weiterhin als Distanzierung betrachtet werden, wenn unter dem Begriff der Distanzierung eine Bewegung des Öffnens und Befragens verstanden wird. Diese Distanzierung betrifft die Angemessenheit pädagogischen Handelns, die durch Reflexion veruneindeutigt wird. Da eine objektivierende Distanzierung den Zugang zu situativen Angemessenheitskonflikten verstellt, ist zu fragen, wie Reflexion als Distanzierung anders als objektivierend gedacht werden kann.[221]

221 Dadurch, dass Reflexion gemäß der Norm der objektivierenden Distanzierung in Kapitel 4 mit dem Problem verknüpft wurde, der Vereindeutigung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns Vorschub zu leisten, ist zu fragen, inwiefern sie dann überhaupt als Reflexion zu kennzeichnen sind. Hier ist einzuräumen, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung nicht mit einer Vereindeutigungslogik im Zuge einer technologischen Rezeption wissenschaftlichen Wissens zusammenfallen muss. Die Bemühung, eine distanzierte und analytische Beobachtendenperspektive einzunehmen, kann einer Veruneindeutigung zugutekommen, die ethisch bedeutsam sein kann. Dass eine gänzliche Überschreitung der eigenen Standortgebundenheit dabei allerdings unmöglich bleibt (vgl. Feindt 2019, S. 75), erachte ich als konstitutiv für eine ethische Reflexion, die eine lebendige Beziehung des Reflexionssubjekts zum Reflexionsgegenstand aufrechterhält.

Während im Lehrer:innenbildungsdiskurs Distanz als öffnendes Moment gilt, scheint die vermeintliche Unvermitteltheit einer distanziert-objektivierten Beobachtendenperspektive einer Essentialisierung des Reflexionsgegenstands Vorschub zu leisten. Wenn die Beziehung zwischen Reflexionssubjekt und -gegenstand aufgelöst wird, wird der Reflexionsgegenstand ohne ein vermittelndes Reflexionssubjekt objektiviert. Diese Dynamik würde der Idee widersprechen, Reflexion als Moment zu denken, in dem die Beziehung des Reflexionssubjekts zum Reflexionsgegenstand besondere Aufmerksamkeit erfährt. Im Umkehrschluss verleiht die Vermittlung der Distanzierung durch eine erste Person Reflexion ein ent-objektivierendes Moment, da die Verbindung zwischen Reflexionssubjekt und Reflexionsgegenstand aufrechterhalten wird.[222] Da der Reflexionsgegenstand im Falle praktischer pädagogischer Reflexion das eigene pädagogische Handeln ist, steht mit der Spielart der Distanzierung die Verbindung zwischen dem Reflexionssubjekt und dem Handlungssubjekt auf dem Spiel. Das Reflektieren aus einer Handelndenperspektive holt diese Verbindung ein.

Die reflektierten Praxiserfahrungen sind „stets Erfahrungen *für jemanden*" (Flatscher 2011, S. 108, Herv. im Orig.), die sich einer Objektivierung entziehen. Vor dem Hintergrund der Überlegung, dass eine Bezugnahme eines Subjekts auf einen Reflexionsgegenstand unterschiedliche Grade der Nähe re-aktualisieren kann (vgl. Krewani 1983/2017, S. 28 f.), ist zum einen zu sagen, dass Reflexion im Modus des engagierten Erzählens die Unmittelbarkeit einer Anderenerfahrung aufruft. Zum anderen ist diese Unmittelbarkeit in der Reflexion nicht ungebrochen, sodass der Andere in Sachbezügen zum Thema werden kann. Eine Distanzierung lässt sich dabei in zwei Richtungen ausmachen, sodass auch das Abweichen von einem indifferenten Sprechen aus einer Beobachtendenperspektive nicht zu einer Auflösung des Anspruchs führt, dass Reflexion auf eine Veruneindeutigung gerichtet sei: Dadurch, dass der Rückbezug auf eine Anderenerfahrung eine Spur ihrer erschütternden und berührenden Qualität (wieder) lebendig werden lässt, wird das Reflexionssubjekt seiner Deutungssouveränität beraubt. Mit diesem Unsouverän-Werden geht eine erste Distanzierung von Wissensansprüchen um den pädagogisch überantworteten Anderen einher. Vor dieser Deutungsfolie ist gerade dem Brüchig-Werden der Rechtfertigung des eigenen Handelns ein reflexives Moment eingeschrieben.[223] Damit ist diese Distanzierung das Gegenteil einer Objektivierung und prozessiert über die Nähe zum Anderen als Distanzierung von dem Wissen und der Ordnung. Das Reflexionssubjekt kann trotz dieses Souveränitätsverlusts nicht aufhören, sein Handeln zu rechtfertigen. In dieser fortgeführten Rechtfertigung müssen verschiedene Anspruchsdimensionen auf Distanz gebracht werden, um abgewogen und gewichtet werden zu können, sodass hier von einer zweiten Distanzierung zu sprechen ist. Auch wenn diese zweite Distanzierung ebenfalls nicht als Objekti-

222 Für den Gedanken, dass die Vergegenwärtigung der subjektiven Relation zu einem Gegenstand eine Sensibilität für die Vermitteltheit der Zugangsweise zu diesem stiftet, danke ich Johannes Bellmann.

223 Ein desinteressierter Reflexionsmodus, in dem die Legitimität des zurückliegenden Handelns souverän dargelegt würde, ist in keinem der untersuchten Fälle nachzuzeichnen. Die Begegnungserfahrung mit pädagogisch überantworteten Anderen, die das, was ihnen im Unterricht abverlangt wird, nicht als Willkür erfahren sollen, geht in die Reflexion ein. Als Gegengewicht zu dieser Gefahr entwerfen die Referendar:innen Positivfiktionen, in denen die Schüler:innen einsehen, warum ihnen bestimmte Aufgaben aufgebürdet werden. So wird der Anspruch forciert, im Interesse der Schüler:innen zu handeln, denen die Sinnhaftigkeit der an sie gestellten Anforderungen einsichtig sein soll. Das Nicht-Erfüllen dieses Anspruchs wird fallübergreifend als Verletzung der Schüler:innen dargestellt. Die mit dieser Anspruchsverfehlung verbundene Schmerzerfahrung erschüttert das Reflexionssubjekt und stiftet so eine Distanz, die als ethisch beschrieben werden kann. Aus einer bildungstheoretisch justierten Perspektive ist zu überlegen, ob das Verfügen über die Zeit und Anstrengung der überantworteten Kinder als erschütternde Erfahrung von Macht zu lesen sein könnte.

vierung beschrieben werden kann, da die Handelndenperspektive nicht verlassen wird, kann die Anderenerfahrung kontextualisiert werden, sodass ein objektives und darin rationales Moment in die Reflexion Einzug hält. Vor dem Hintergrund der Überlegung, dass verantwortliches pädagogisches Handeln nicht ohne ein rationales Moment im Sinne eines Wissens um die Kontextbedingungen der Anderenerfahrung auskommt, zugleich aber der radikal Andere nicht zu dethematisieren ist, kann diese doppelte Richtung der Distanzierung als gegenstandssensibel gedacht werden.[224]

Praktische pädagogische Reflexion fordert eine ethische Spielart von Distanzierung ein. Während praktische pädagogische Reflexion mit Blick auf die engagierte Qualität des Sprechens und die involvierte Handelndenperspektive nicht als distanziert auszuweisen ist, ist eine Distanzierung doch über den ethischen Anspruch der Reflexion nachzuzeichnen, die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns zu öffnen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung ist die Engführung von Reflexion auf eine objektivierende Distanzierung verkürzend. Eine ethische Distanzierung ist für pädagogische Praxiskontexte von Bedeutung, da ein Gerechtwerden gegenüber verschiedenen Ansprüchen nicht bruchlos gelingen kann.[225] Die Frage, wie verschiedenen Ansprüchen verantwortlich gerecht zu werden sei, wird durch Reflexion geöffnet und darin veruneindeutigt. Wenn die Ungewissheit pädagogischen Handelns in der Gefahr steht, dethematisiert zu werden, erscheint eine Reflexion geboten, die scheinbare Gewissheiten fraglich macht. Auch wenn die Auszeichnung der Reflexion als Verantworten des Handelns Assoziationen zu einer schließenden Rechtfertigung aufrufen mag, ist der unabschließbare Charakter dieses Verantwortens zu betonen, der mit dem Offenhalten der Frage ‚Wer bist du?' zusammenhängt (vgl. Butler 2005, S. 43). Da bereits die handelnd gegebene Antwort auf Anderenansprüche eine nie bruchlos gelingende Übersetzung darstellt (vgl. Dederich & Zirfas 2020, S. 71), ist Reflexion als Antwort auf diese Antwort zweifach mit Unverfügbarkeit konfrontiert.[226] Das Verantworten der Antwort (vgl. Flatscher 2016, S. 157; Dederich 2016, S. 51; Loidolt 2005, S. 69) bleibt konstitutiv ungewiss.

Eine Distanzierung, die auf eine ethische Ungewissheit antwortet, ist nicht mit einer Objektivierung in Einklang zu bringen. Ideen für eine andere, ethisch bedeutsame Spielart sollten durch dieses Unterkapitel angerissen werden. Die Überlegung, dass Distanzierung nicht mit Indifferenz einhergehen muss, sondern auch von ethischer Bedeutung sein kann, ermöglicht es, praktische pädagogische Reflexion als Reflexion jenseits einer Objektivierung zu denken.

---

224 Während der Distanzierungsbegriff im Reflexionsdiskurs entgrenzt, kann er doch für einen gehaltvollen Begriff von Reflexion nicht ausgeklammert werden. Um dabei nicht abermals eine ethische Leerstelle hervorzubringen und die Gedanken zur Lévinasschen Ethik zu konterkarieren, ist darauf hinzuweisen, dass es um eine nicht-objektivierende Distanzierung gehen muss, in die Nähe immer schon eingeschrieben ist. Diese Nähe lässt sich mit der Distanzierung von Wissensansprüchen in Verbindung bringen. Die zweite Distanzierung hängt mit der Frage zusammen, wie dem Anderen gerecht zu werden ist, die nach Lévinas nicht ohne ein Urteil auskommt. Während diese Frage nach Gerechtigkeit für Lévinas mit der Gleichzeitigkeit verschiedener Anderenansprüche zusammenhängt, lässt sich anhand des Materials eher die Gleichzeitigkeit verschiedener kontextspezifischer Ansprüche der Unterrichtssituation nachzeichnen.

225 Eine nicht-prekäre Begründung pädagogischen Handelns, die sich an dem Wohl des pädagogisch Überantworteten orientiert, ist nicht lückenlos möglich, da diese Begründung mit Ungewissheit verklammert bleibt (vgl. Gamm 2007, S. 153). Die (imaginierte) Schmerzerfahrung, die Erziehung als Unterbrechung der Immanenz der Edukand:innen auslöst (vgl. Biesta 2010b, S. 298), ist zum einen in hohem Maße rechtfertigungsbedürftig, zum anderen aber aufgrund der Zukunftsoffenheit von Erziehung nicht abschließend legitimierbar (vgl. Schäfer 2009, S. 12 f.). Eine engagierte und unsouveräne Reflexion könnte auf diese Spannung antworten.

226 Das Verantworten der Antwort scheint ein berührendes Moment der Anspruchserfahrung zu re-aktualisieren, sodass der Titel dieser Arbeit um die Formulierung ‚im Antworten Verantwortlich-Werden' ergänzt werden könnte.

10.3 Praktische pädagogische Reflexion im Spiegel des Reflexionsideals im Lehrer:innenbildungsdiskurs

Das in dieser Arbeit verfolgte Anliegen einer (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion stellt einen Versuch dar, einen Gegenimpuls zu der Deutungsmacht der Norm der objektivierenden Distanzierung anzubieten und damit den Dialog darüber offenzuhalten, was als angemessene Reflexion in pädagogischen Praxiskontexten beschrieben werden kann. In diesem Unterkapitel werden Untersuchungsergebnis und -anlass miteinander relationiert, indem die entwickelten Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion mit dem dominanten Reflexionsideal im Lehrer:innenbildungsdiskurs verglichen werden. Dafür werden die in den Kapiteln 2, 3 und 4 ausgemachten Differenzachsen, Argumentationsschneisen und Probleme aufgegriffen. Zu beachten ist, dass ein Vergleich angesichts der differenten gegenstandskonstituierenden Perspektive nur sinnvoll ist, wenn mitbedacht wird, dass der Gegenstand praktischer pädagogischer Reflexion je anders hervorgebracht wird. Die traditionstheoretische Rahmung zeichnet etwa ein anderes Theorie-Praxis-Verhältnis, als es im dominanten Lehrer:innenbildungsdiskurs üblich ist, sodass die folgenden Ausführungen vor diesen unterschiedlichen Hintergrundannahmen gelesen werden müssen.

Hinsichtlich der in Kapitel 3 vorgestellten empirischen Studien zu Reflexion sind auf einer ersten Betrachtungsebene durchaus Parallelen zwischen den analysierten Reflexionsszenen und den im Lehrer:innenbildungsdiskurs markierten Problemen zu ziehen: In den Unterrichtsnachgesprächen kommt es kaum zu expliziten Bezügen auf wissenschaftliches Wissen und das Argumentieren verläuft auf der Basis gültiger Normen, deren Verbindlichkeit vorausgesetzt und nicht eigens begründet wird. Different hingegen ist die Interpretation dieser Beobachtungen, wie im Folgenden zu erläutern ist.

Während Reflexion der Anspruch zukommt, wissenschaftliches Wissen und Praxiserfahrungen zu relationieren, lässt sich Reflexion in den in dieser Arbeit interpretierten Reflexionsszenen nicht als eine derartige Differenzoperation beschreiben. Die Differenz von praktischen und wissenschaftlichen Wissensformen lässt sich insgesamt nicht scharf ziehen, wenn aus traditionstheoretischer Sicht naheliegt, dass wissenschaftliches Wissen Einzug in die Perspektive der Praktiker:innen hält. Eine explizite Theorie-Praxis-Relationierung im Sinne einer Arbeit an der Nahtstelle von zwei differenten Systemlogiken (vgl. Schüpbach 2007; 2011; Reintjes & Bellenberg 2017) ist anhand der herausgearbeiteten Reflexionsmodi nicht nachzuzeichnen. Das korrespondiert mit der häufig aufzufindenden Beobachtung, dass eine derartige Relationierung in schulpraktischen Reflexionssituationen nicht explizit vollzogen werde (vgl. Schnebel 2009; Führer 2020). Die Schlussfolgerung, dass wissenschaftliches Wissen für Praxisreflexionen keine (oder eine zu geringe) Rolle spiele, muss allerdings nicht zutreffen, wenn trotz des Ausbleibens expliziter Theoriereferenzen angenommen wird, dass die Praktiker:innen ihr Handeln vor einem auch durch Theoriegehalte gestifteten Horizont deuten. Die Frage nach der Angemessenheit des eigenen pädagogischen Handelns ist in diesem Horizont verankert. Hier ergibt sich eine Anschlussmöglichkeit an den Lehrer:innenbildungsdiskurs: Das im Lehrer:innenbildungsdiskurs prominente Professionalisierungsziel der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als fragende Haltung gegenüber der eigenen Praxis kann mit dem, was in den untersuchten Reflexionsszenen passiert, in Verbindung gebracht werden. Eine Voraussetzung für diese Verbindung ist, dass andere Modi des Hinterfragens der Angemessenheit als Reflexion gelten können, als die Figur der Relationierung praktischer Erfahrung mit konkreten Bezügen auf wissenschaftliches Wissen nahelegt. Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzung lässt sich

das, was in den Unterrichtsnachgesprächen passiert, mit dem Öffnungsanspruch an Reflexion in Verbindung bringen, der in Kapitel 2 nachgezeichnet wurde.
Die Fokussierung auf explizite Theorieverweise in der empirischen Untersuchung von Reflexion, wie sie sich im Lehrer:innenbildungsdiskurs abzeichnet, lese ich als Hinweis darauf, dass derartige explizite Verweise auf wissenschaftliches Wissen als konstitutiv für eine anspruchsvolle Reflexion gelten. Insofern diese nicht auftauchen, wird ein Professionalisierungsdefizit hinsichtlich einer nicht gelungenen Verwissenschaftlichung beklagt. Die Frage, ob wissenschaftliches Wissen jenseits einer direkten Bezugnahme für die Perspektive der Praktiker:innen relevant ist, eröffnet ein methodisches Problem: Inwiefern eine an der Universität kultivierte Denkweise über pädagogische Praxis die Perspektive der Praktiker:innen prägt, ist ohne einen markierten Verweis auf wissenschaftliches Wissen schwerlich nachzuhalten.[227] Theoretisch ist die Relevanz von Theorieperspektiven auf pädagogische Praxis hingegen einzuholen: In der traditionstheoretischen Rahmung von Ausbildungsverhältnissen kann eine an der Universität kultivierte Perspektive auf pädagogische Praxis als Teil der pädagogischen Praxistradition figuriert werden. Wissenschaft ist dann nicht nur ein Instrument zur Distanzierung von Praxis, sondern auch ein Zugang zu dieser. Dies erscheint nur möglich, wenn von einem Wissenschaftsverständnis abgelassen wird, das von einem außenstehenden Beobachtendensubjekt als Erkenntnisinstanz ausgeht. Wenn ein solches Wissenschaftsverständnis eingeklammert wird, erscheint das Fehlen von Reflexion gemäß der Norm der objektivierenden Distanzierung in schulpraktisch situierten Reflexionssituationen kein Indiz für die fehlende Wirksamkeit universitärer Lehrer:innenbildung zu sein.
Zur Differenz von Sein und Sollen, in der Reflexion als Korrektiv fungiert, ist zunächst zu sagen, dass ein Infragestellen der Legitimität des zurückliegenden Handelns den Hauptfokus der in dieser Arbeit untersuchten Unterrichtsnachgespräche darstellt. Dementsprechend ist die kritische Beleuchtung des praktisch Realisierten als Kerngeschäft der betrachteten Reflexion im Unterrichtsnachgespräch auszuweisen. Diese prozessiert allerdings nicht über extern hinzugezogenes, methodisch abgesichertes Wissen, das als Sollgröße eingesetzt würde. Stattdessen wird die Legitimität des Handelns in der Rückbeuge auf die Situation und ihre Ansprüche fraglich. Auch hier kann der Öffnungsanspruch an Reflexion als anschlussfähig an das ausgewiesen werden, was im Rahmen dieser Arbeit als Reflexion herausgearbeitet wurde. Die hervorgebrachte Ungewissheit bezieht sich weniger auf den auf Wahrheit bezogenen Geltungsanspruch praktischer Überzeugungen als auf die Angemessenheit pädagogischen Handelns. Ein Nicht-wissen-Können um das Gerechtwerden gegenüber den Schüler:innen wird in der unsouveränen Art des Sprechens kommuniziert, das in Unterkapitel 10.1 als fünfte Dimension praktischer pädagogischer Reflexion bezeichnet wurde. Wenn der Gedanke trägt, dass die Unsouveränität des Sprechens der Referendar:innen ein Nicht-wissen-Können reflexiv macht, entsteht eine Parallele zu der im Diskurs um pädagogische Professionalisierung zentralen Figur, das eigene Wissen und das darauf basierende Urteil als grundlegend revisionsbedürftig zu wähnen. Eine

227 Hinsichtlich der Frage, ob in den in dieser Arbeit analysierten Fällen Spuren von wissenschaftlichen Wissensgehalten ohne direkten Verweis auftauchen, ließe sich etwa mutmaßen, dass ein kritischer Blick auf Materialdifferenzierungen, die ein Diskriminierungspotenzial innehaben (der Referendar im S1-Fall beschreibt die Schüler:innen als zu beschämt, um das vereinfachte Material zu verwenden), nicht direkt erfahrbar ist, sondern auch von einer seitens der Universität angestrebten Perspektivierung von Ambivalenzen und Nebenfolgen pädagogischen Handelns ausgehen könnte. Da der Referendar allerdings nicht preisgibt, auf welchem Wissen diese Interpretation basiert, bleibt die Frage nach dem Woher des Deutungshorizonts unlösbar. Dass der Referendar ganz aus der Praxislogik aussteigen und diese aus einer ihr entgegengesetzten Perspektive betrachten müsste, um eine entsprechende Interpretation zu leisten, ist nicht mit der Szene vereinbar, in der er als verantwortlich Handelnder spricht.

Brechung des sicheren Wissen-Dass kommt dem nahe, was die Kultivierung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus bewirken soll, wenn dieser für eine Haltung des fortwährenden Weiterfragens steht (vgl. hierzu Ohm 2020, S. 235). So gewendet muss eine „Dezentrierung der eigenen Deutungen" (Helsper 2018a, S. 130) kein kommunikativ an die Oberfläche gebrachtes Motiv sein, sondern kann sich auch im Modus der Reflexion spiegeln.
Die Interpretation, dass Reflexion im Rahmen des Referendariats als Einschwören auf ein konventionell strukturiertes praktisches Sollen beschrieben werden könne (vgl. Wernet, Kunze & Dzengel 2015), lässt sich nicht ohne Weiteres mit den untersuchten Fällen verknüpfen: Eine Konformitätslogik, die dem „Distanzierungsgebot" (Liegmann et al. 2018, S. 9) im Lehrer:innenbildungsdiskurs entgegengesetzt wird, bricht mit der Beobachtung, dass die Referendar:innen sich als urteilsfähig zeigen müssen (vgl. hierzu auch Thiel, Küper & Bellmann 2021). In den untersuchten Fällen gelingt die Billigung eines Arguments im Unterrichtsnachgespräch nicht über die Nennung konsensfähiger Qualitätskriterien, sondern über ein situationssensibles Gewichten verschiedener Ansprüche. Das Annehmen einer Handelndenperspektive führt nicht dazu, dass Entscheidungen und Urteile vereindeutigt würden. Dass eine Norm nur benannt werden müsse, um ein bestimmtes Vorgehen zu plausibilisieren, trifft auf die Struktur der analysierten Unterrichtsnachgespräche nicht zu. Stattdessen ist zu beobachten, dass gerade die situative Passung einer angeführten Norm für eine Handlungssituation begründungsbedürftig ist. Die Fraglichkeit entsteht aus der Handelndenperspektive heraus und wird nicht durch die Reibung verschiedener Wissensformen hervorgerufen. Dass Praxis sich selbst nicht fraglich werden könne und damit die Antwort auf die Frage nach dem Gerechtwerden gegenüber dem Anderen feststelle (vgl. Helsper 2002, S. 78), kann mit Blick auf die nachgezeichneten Anspruchskonflikte nicht als Problem ausgewiesen werden. Auch wenn die zur Rechtfertigung des Handelns angeführten Normen nicht hinsichtlich ihrer übersituativen Legitimität befragt werden, bleiben ihr argumentativer Einsatz und ihre situative Angemessenheit strittig. Problematische Dimensionen des Handelns können auch ohne Rekurs auf wissenschaftliches Wissen zum Thema werden. Die Warnung, dass eine Perspektive auf Praxis, die nicht durch wissenschaftliches Wissen irritiert werde, in der Gefahr stehe, blind gegenüber Angemessenheitskonflikten zu sein (vgl. ebd.), lässt sich daher nicht mit der Materialinterpretation verknüpfen.
Bereits die Annahme eines Reflexionssubjekts, das sich zu pädagogischen Praxiserfahrungen ins Verhältnis setzt, spricht gegen eine Objektivierung der thematisierten pädagogischen Praxis. Diese Beobachtung erscheint trivial und war bereits in Kapitel 5 leistbar.[228] Hinsichtlich der Qualität dieser Beziehung von Reflexionssubjekt und -gegenstand kann ergänzt werden, dass die engagierte Sprechweise der Referendar:innen Objektivierungstendenzen entgegensteht. Der Reflexionsmodus holt eine Unmittelbarkeit ein, der die Bedeutung der reflektierten Erfahrung re-aktualisiert. Das Reflexionssubjekt macht sich zum Thema, ohne dabei die Verbindung zum reflektierten Handlungssubjekt aufzulösen und steht damit in einem Bezugsverhältnis zur reflektierten Erfahrung, das sich in der Reflexion als Ausdrucksgeschehen artikuliert. Innerhalb dieses Bezugsverhältnisses kann Reflexion als Verhältnissetzung Konflikte bearbeiten, die zwischen verschiedenen Anspruchsdimensionen entstehen.
Ein Reflexionsbegriff, der ein ansprechbares Reflexionssubjekt voraussetzt, könnte ein *„ethisches Motiv"* (Straub 2007, S. 119, Herv. im Orig.) im Lehrer:innenbildungsdiskurs stärken, das in der Diskussion um pädagogische Professionalität einerseits grundlegend verortet ist (vgl. Leonhard 2020b, S. 45), andererseits durch die Setzung eines bestimmten Forschendensubjekts als

228 Vor dem Hintergrund des „Zirkelproblems" (Brinkmann 2015b, S. 529) qualitativer Forschung ist darauf hinzuweisen, dass die methodologischen Überlegungen im Dialog mit Materialbeobachtungen angestellt wurden.

Praktiker:innenideal in Widersprüche gerät. Wenn dieses Forschendensubjekt nicht als ein indifferentes, aus Praxiszusammenhängen enthobenes verstanden wird, sondern als eines, das in der eigenen Urteilssicherheit erschüttert wird, kann die Bedeutung einer Forschendenperspektive für pädagogisch Professionelle in diesem ethischen Sinne tragfähig sein.

Nach dieser Verhältnissetzung der herausgearbeiteten Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion zu argumentativen Einsätzen des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs sollen im Folgenden die Probleme, die in Kapitel 4 vorgestellt wurden, als Relationsfolie zu den entwickelten Dimensionen praktischer pädagogischer Reflexion dienen. Hier ist zu beachten, dass die blickleitenden theoretischen und methodologischen Prämissen dieser Arbeit als Antwort auf diese Problemmarkierung gezeichnet wurden. Ein Aufzeigen von Differenzen zwischen einem auf diesen Prämissen aufbauenden Reflexionsbegriff und dem, wogegen dieser sich wehrt, ist daher redundant. Dennoch erscheint es lohnenswert, den an die Materialinterpretation angeknüpften Konzeptualisierungsvorschlag praktischer pädagogischer Reflexion mit der Problemmarkierung im Lehrer:innenbildungsdiskurs ins Verhältnis zu setzen. Während in Kapitel 5 zunächst die Möglichkeit aufgemacht wurde, eine Beziehung zwischen Reflexion und Reflexionsgegenstand zu zeichnen, kann diese Möglichkeit anhand der Materialinterpretation inhaltlich gefüllt und zu den Problemen relationiert werden.

Das erste Problem, das in Unterkapitel 4.1 aufgeworfen wurde, bezieht sich auf die Abwertung praktischer Reflexion durch die Festsetzung eines universitär forcierten Reflexionsideals: Auf schulpraktisch situierte Reflexionssituationen wird die Norm der objektivierenden Distanzierung projiziert – und das Abweichen von dieser Norm wird als mangelnde Reflexionsqualität interpretiert. Die in dieser Arbeit bemühte Perspektive auf praktische pädagogische Reflexion räumt dieser Normabweichung eine systematische Relevanz ein. Durch diese Akzentverschiebung ist die untersuchte Reflexion nicht als defizitär zu bezeichnen, da die Anbindung praktischer pädagogischer Reflexion an eine Handelndenperspektive problemadäquat erscheint. Das bedeutet nicht, dass das Problem, das praktische Reflexion bearbeitet, auf eine Bewältigungslogik praktischer Handlungsprobleme enggeführt werden könnte. Reflexion im Modus des horizontgebundenen Argumentierens stellt die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund von Ansprüchen, die im Horizont der Praxistradition verankert sind. Ein Empfänglichsein für diese Ansprüche stellt eine Bedingung dafür dar, diese diskutieren und gewichten zu können.

Die Einklammerung der Norm der objektivierenden Distanzierung führt somit nicht dazu, dass praktische Reflexion unter dem Überbegriff der Einlassung allein beschreibbar würde. Dass pädagogische Praxiskonventionen kritisch reflektiert werden müssen, steht außer Frage. Dass dieser Reflexionsmodus allerdings in allen Reflexionskontexten gleichermaßen problemadäquat ist, erscheint fraglich. Während Reflexion in universitären Kontexten üblicherweise als Befragung des Selbstverständlichen stilisiert wird (vgl. etwa Neuweg 2016, S. 44), kann sich Reflexion in handlungspraktischen Kontexten anders zeigen. Diese Differenz lässt sich in Bezug auf den Reflexionsmodus nachzeichnen. Das bedeutet aber nicht, dass der öffnende, hinterfragende Charakter von Reflexion verloren geht und praktische Reflexion ethische Fragen trivialisiert.

In Unterkapitel 4.2 wurden erziehungstheoretisch problematische Implikationen einer Reflexion gemäß der Norm der objektivierenden Distanzierung thematisiert: Eine Reflexion gemäß dieser Norm kann der Ungewissheit pädagogischen Handelns, der sich Erziehung verantwortlich stellen muss (vgl. hierzu Wimmer 2007, S. 155), nicht gerecht werden. Das Herauslösen des Reflexionssubjekts aus der Beziehung zur pädagogischen Praxis verunmöglicht eine Positionierung zu situativen Ansprüchen. Ein indifferentes Reflexionssubjekt ist daher für Dimen-

sionen von Verantwortung, die mit Begegnungssituationen einhergehen, nicht ansprechbar. Eine Distanzierung hingegen, die die Handelndenperspektive des Reflexionssubjekts nicht überschreitet, erhält die Möglichkeit einer engagierten Verhältnissetzung eines verantwortlichen Reflexionssubjekts zur pädagogischen Praxis. Die Empfänglichkeit für Anderenansprüche[229] spiegelt sich in dem berührten und unsouveränen Sprechen der Reflexionssubjekte. Die Probleme der Indifferenz des Reflexionssubjekts und der Vereindeutigung der Angemessenheit pädagogischen Handelns sind verbunden, da ein zum Reflexionsgegenstand indifferent positioniertes Reflexionssubjekt diesen nur als äußeres Objekt wahrnehmen kann. Die Abweichung praktischer pädagogischer Reflexion von der Norm der objektivierenden Distanzierung kann daher als konstitutiv dafür beschrieben werden, dass praktische pädagogische Reflexion auf eine Öffnung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns gerichtet sein kann.

Die in dieser Arbeit formulierte Kritik setzt zum einen an der Übertragung eines Reflexionsideals von universitären auf handlungspraktische Kontexte an, die die Differenz der Modi dethematisieren, die Reflexion in verschiedenen Kontexten annimmt. Zum anderen kritisiere ich an dem Reflexionsideal, dass die gut begründbare Forderung nach Distanzierung eine objektivierende Qualität annimmt, wenn die Beziehung zwischen Reflexionssubjekt und -gegenstand aufgelöst und das in der Reflexion relevant gesetzte wissenschaftliche Wissen in einer affirmativ-bestimmenden Weise rezipiert wird.

Eine reflexive Distanzierung, die eine normativ gebundene Handelndenperspektive nicht verlässt, hat bislang keinen hohen Stellenwert im Lehrer:innenbildungsdiskurs. Dass die Norm der objektivierenden Distanzierung in praktischen Reflexionskontexten nicht greift, lässt sich anhand von empirischen Zugriffen auf Formate der schulpraktischen Reflexion skizzieren. Eine systematische Betrachtung dieser Differenz, die praktische pädagogische Reflexion nicht auf eine Bewältigungslogik reduziert und erziehungstheoretische Motive einholt, stellt allerdings ein Desiderat dar, an dem die in dieser Arbeit entwickelte Lesart von praktischer pädagogischer Reflexion ansetzt. Dabei fungiert der Lehrer:innenbildungsdiskurs nicht nur als Ausgang der Problemmarkierung: Ein Anschluss liegt in dem Festhalten an der Idee, dass Wissenschaft einen Professionalisierungsbeitrag leisten kann, wenn eine Sensibilität für etwas Unverfügbares gefördert wird. Wenn Forschungsprozesse systematisch mit der Unverfügbarkeit ihrer Gegenstände umgehen müssen (vgl. Huber 2009, S. 13 f.), weist diese Gegenstandsbeziehung Parallelen zu einem Reflexionsbegriff auf, der die Frage nach dem Gerechtwerden gegenüber einem pädagogisch überantworteten Anderen nicht schließt. Probleme, Chancen und Anschlussmöglichkeiten der in dieser Arbeit vorgestellten Lesart von praktischer pädagogischer Reflexion werden im Folgekapitel diskutiert.

229 Ob es überhaupt einen Reflexionsbegriff geben kann, der eine alteritätstheoretische Idee von Verantwortung einholt, oder ob diese konstitutiv in der Begegnung verortet bleibt, ist eine theoretische Kernfrage der Arbeit. Wenn an der Idee der Spur einer Anderenerfahrung im berührten Sprechen festgehalten wird, ergibt sich hier in Anschluss an ein nicht-repräsentationalistisches Sprachverständnis nach Lévinas (vgl. 1983/2017, S. 292–294) eine Möglichkeit, an ein nicht-objektivierendes Reflexionsverständnis anzuknüpfen, wie es in Kapitel 8 angebahnt wurde.

11 Schlussbetrachtung: Grenzen und Chancen der (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion

Ausgehend von der Problemmarkierung, dass das im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Reflexionsideal unsensibel für eine in pädagogischen Praxiskontexten verortete Reflexion ist, versucht diese Arbeit, praktische pädagogische Reflexion zu (re-)konzeptualisieren. In diesem Zuge wurde praktische pädagogische Reflexion als engagierte Verhältnissetzung eines ansprechbaren Reflexionssubjekts zur eigenen Praxis konturiert, die von einer Handelndenperspektive ausgeht. In dieser Verhältnissetzung verantwortet das Reflexionssubjekt die handelnd gegebene Antwort auf die Ansprüche der pädagogischen Handlungssituation.

Im Folgenden werden in Unterkapitel 11.1 zunächst Grenzen und Probleme der Arbeit diskutiert, während 11.2 das Verhältnis der miteinander ins Gespräch gebrachten Theorieperspektiven beleuchtet. Abschließend wird in 11.3 ein Resümee formuliert, das die Arbeit schließt.

11.1 Grenzreflexionen

Eine kritische Diskussion der in dieser Arbeit getroffenen Entscheidungen kann hier nur selektiv gelingen. Der Anspruch, das eigene Involviertsein und die Vereinnahmung durch die vorgestellte Perspektive reflexiv überschreiten zu können, würde dem in dieser Arbeit gezeichneten Reflexionsbegriff zuwiderlaufen. Im Folgenden sollen dennoch exemplarisch Grenzen, Blindstellen und problematische Implikationen angerissen werden.

Die in dieser Arbeit geäußerte Kritik setzt an der Verkennung pädagogischer Reflexion als Teil einer Praxistradition an. Die Stilisierung des Reflexionssubjekts als desinteressierte Beobachtungsinstanz wird als problematisch eingeschätzt, wenn diese ein Verständnis von pädagogischer Praxis als gestaltungsbedürftig verkürzt, wodurch auch die ethische Dimension pädagogischer Beziehungen nicht mehr oder nur noch in einer bestimmten Logik in den Blick kommen kann.

Auf die Rückfrage, ob es überhaupt sinnvoll ist, Reflexion in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung als möglicherweise unverbundene Praxen miteinander ins Verhältnis zu setzen, können zwei Aspekte angeführt werden. Zum einen betrachte ich die Annahme, dass praktische pädagogische Reflexion nicht mit universitär verorteter Reflexion gleichzusetzen ist, gerade als Anstoß dafür, dass Reflexion als Praxisphänomen in den Blick zu nehmen ist. Zum anderen gehe ich davon aus, dass Reflexion in pädagogischen Praxisfeldern mit der erziehungstheoretisch begründeten Reflexionsbedürftigkeit pädagogischen Handelns in Verbindung gebracht werden kann, die im Lehrer:innenbildungsdiskurs artikuliert wird. Damit knüpfe ich an den im Lehrer:innenbildungsdiskurs zentralen Gedanken an, dass die verschiedenen Ausbildungsphasen zueinander relationiert sind. Auf die Anfrage, warum an dem Reflexionsbegriff festgehalten wird, um das zu beschreiben, was in den Unterrichtsnachbesprechungen passiert, ist zum einen auf die Selbstbeschreibung des Felds zu verweisen. Zum anderen bietet der Reflexionsbegriff als Rückbeuge auf eine zurückliegende Erfahrung, die eine Verhältnissetzung zwischen dem gegenwärtigen und dem historischen Subjekt initiiert, eine passende Beschreibungsfolie für das, was die Referendar:innen tun, wenn sie zur Reflexion aufgefordert werden. Die Reflexionsaufforderung[230]

230 Thomas Häcker (2019a) unterscheidet zwischen veranlasster Reflexion und lebensweltlichen Reflexionsanlässen, in denen Irritationsmomente das Subjekt aus der Selbstverständlichkeit reißen (vgl. ebd., S. 90). Zu institutionell veranlassten Reflexionssituationen gibt er zu bedenken, dass Reflexion zum Selbstzweck werde und zur abwehrenden

setzt eine Verhältnissetzung zum zurückliegenden Handeln in Gang, in der Entscheidungen und Anspruchskonflikte fraglich werden. Dieses Fraglichwerden korrespondiert mit dem im Lehrer:innenbildungsdiskurs artikulierten Anspruch an Reflexion, die Angemessenheit pädagogischen Handelns zu veruneindeutigen.

Die Verbindung zwischen dem universitär geführten Diskurs und der beforschten Praxis zeigt sich auch darin, dass die im Reflexionsdiskurs dominante Norm auf beforschte Praxiskontexte übertragen wird. Thompson und Wrana (2019) geben den Impuls, zu reflektieren, welche Subjektpositionen der Praktiker:innen die Forschung herstellt. Wenn machtvolle Diskurse Handlungsmöglichkeiten begrenzen (vgl. Thompson 2021, S. 29 f.), könnte die diskursive Verengung einer anspruchsvollen Reflexion auf eine objektivierende Distanzierung trotz der in Rechnung zu stellenden Verhältnissetzung von Praktiker:innen mit Verstellungen einhergehen. Gerade bei der Sichtung des bisherigen Forschungsstandes zu schulpraktisch angebundenen Reflexionssituationen fällt ins Auge, dass die Praktiker:innen häufig qualifizierungsbedürftig dargestellt werden. Dieser Defizitzuschreibung tritt diese Arbeit entgegen, indem die Reflexionsmodi, die anhand des empirischen Materials den Blick kommen, nicht als defizitär, sondern als funktional beziehungsweise phänomensensibel betrachtet werden.[231]

Eine Gefahr in der Zuschreibung des im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominanten Reflexionsideals als ‚phänomenunsensibel' liegt in der programmatischen Erhebung der Praxis als Gegenideal: Die Annahme, die untersuchten Unterrichtsnachgespräche seien fruchtbar für die (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion kann als Idealisierung der Praxis verstanden werden, die die Defizitmarkierung des Diskurses in ihr ebenso präskriptives Gegenteil verkehrt. Problematisch könnte diese Stoßrichtung insbesondere dann sein, wenn sie in einer wohl nicht minder paternalisierenden Affirmation mündet, dass die Praktiker:innen doch gute Arbeit leisten würden. Stattdessen soll nicht die individuelle Reflexion der beobachteten Praktiker:innen, sondern stattdessen das Praxisphänomen im Fokus des Interesses stehen. Inwiefern die Beschreibung dieses Praxisphänomens allerdings mit dem Reflexionsverständnis der Praktiker:innen anschlussfähig ist, ist fraglich – die vorgeschlagene (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion mag den Feldakteur:innen sogar fernliegen.[232] Dass der in dieser Arbeit entwickelte Reflexionsbegriff kein Abbild des Praktiker:innenverständnisses von Reflexion darstellt, denke ich nicht als Problem, sondern als systematischen Effekt einer die Praxis nicht verdoppelnden Perspektive (vgl. hierzu auch Hans & Thiel 2020, S. 155). Dass hier allerdings auch ein die Subjektposition der Praktiker:innen abblendender Theoretisierungsmodus angenommen wird, ist zu bedenken. Eine Beforschung der Anschlussfähigkeit der Fremdbeschreibung könnte eine Anschlussperspektive darstellen, die sich dieser Problematik annimmt.

Die Annahme, die Differenz von Universität und Schulpraxis verunmögliche eine sinnvolle Relationierung von dem untersuchten ‚Praxisausschnitt' und dem Lehrer:innenbildungsdiskurs, könnte zu der Schlussfolgerung führen, dass das Reflexionsverständnis der Praktiker:innen als etwas ganz Eigenes beforscht werden müsse. Hier verweise ich darauf, dass die angenommene Differenz zwischen universitär und schulpraktisch situierter Reflexion nicht bedeutet, dass die

Erfüllung der Veranlassung einlade. Auch wenn die Referendar:innen die Reflexionsaufforderung bedienen müssen, erscheint mir diese Interpretationsfolie für die untersuchten Reflexionsszenen nicht ausreichend, da ich in dem unsouveränen Sprechmodus eine Eigendynamik verorte, die ein Bedienen einer äußeren Anforderung zu unterlaufen scheint.

231 Dieser Begriff der Funktionalität muss nicht bedeuten, dass ein rein technisch-instrumentelles Kriterium relevant gesetzt wird, wenn die Praxis, für die die Reflexionsmodi funktional sind, im Rahmen eines aristotelischen Praxisbegriffs von sich aus um das Gute bemüht gedacht wird.

232 In Gesprächen mit Referendariatsabsolvent:innen äußerten letztere den Wunsch nach einer kritischen Beleuchtung der hierarchischen Struktur der Unterrichtsnachgespräche.

universitär geäußerten Ansprüche nichts mehr mit praktischer pädagogischer Reflexion gemein hätten. Stattdessen betrachte ich die Untersuchung von Reflexion als Praxisphänomen als Möglichkeit, Theoretisierungsimpulse in den Diskurs zurückzuspielen.
Dabei ist nicht aus dem Blick zu verlieren, dass Spezifika der untersuchten Reflexionssituationen Einfluss darauf nehmen, wie Reflexion realisiert werden kann. Hinsichtlich des empirischen Materials ist zu fragen, ob der Anspruch der Arbeit nicht hätte sein müssen, einen unterrichtsspezifischen Reflexionsbegriff herauszuarbeiten. Da ich Unterrichten als pädagogische Praxis verstehe, denke ich die erhobenen Unterrichtsnachgespräche als Beispiel einer pädagogischen Praxisreflexion. Das engagierte Erzählen der Referendar:innen lese ich als Spur einer Erfahrung, die als Verantwortungserfahrung nicht nur Unterrichtssettings zu eigen ist. Die im Lehrer:innenbildungsdiskurs präsenten Begründungsmotive der Reflexionsbedürftigkeit von Lehrer:innenhandeln verweisen auf Strukturmomente pädagogischen Handelns (vgl. Häcker 2019b, S. 85), die ich auf die Motive von Verantwortung und Ungewissheit verdichtet habe. Nicht nur der Bezugshorizont der Reflexion auf Unterricht, sondern auch das Ausbildungssetting färben den Kontext der erhobenen Unterrichtsnachgespräche. Ein Vergleichshorizont zur Ausbildungssituation würde sich durch die Analyse von Unterrichtsreflexionen von berufserfahrenen Lehrer:innen ergeben. Die Frage, ob an einem Reflexionsbegriff gearbeitet werden kann, der über den Ausbildungscharakter der Situation hinausweist, ist ohne einen derartigen Vergleichshorizont nicht zu beantworten.[233] Traditionstheoretisch kann das Ausbildungsgeschehen als Initiation in eine pädagogische Praxistradition verstanden werden. Eine Verbindung von Initiations- und Zielkontexten akzentuiert Lee Shulman (2005): Da Ausbildungskontexte das, was Professionen auszeichne, mitkommunizieren müssten, seien sie als Untersuchungsgegenstand besonders geeignet, um Spezifika der Professionen sichtbar werden zu lassen (vgl. ebd., S. 52; vgl. auch Bellmann et al. 2021, S. 9).[234] Dennoch ist im Blick zu behalten, dass Reflexion in den Unterrichtsnachgesprächen in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung zunächst nur angebahnt wird und berufsbiographischen Veränderungen unterliegen kann. Eine Erforschung von Reflexion von berufserfahrenen Lehrkräften ist als lohnendes weiteres Forschungsprojekt auszuzeichnen.
Auch wenn die Situierung der Reflexionspraxis in einer pädagogischen Ausbildungssituation fortwährend benannt wird, ist zugleich zu fragen, ob die damit einhergehenden Bindungen und Machtdynamiken in dieser Arbeit angemessen fokussiert wurden. Auch wenn Hierarchien, Normen der Anerkennbarkeit und Inszenierungen von legitimen Ausbildungssubjekten nicht das primäre Erkenntnisinteresse ausmachen, könnte ein bewusstes Einklammern dieser Aspekte zu einer unsoziologischen Perspektive auf die Unterrichtsnachgespräche führen, die mit einer Naivität gegenüber Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen einhergeht.[235] Letztere

233 Ein Anspruch auf eine Verallgemeinerbarkeit ist angesichts des qualitativ-explorativen Charakters der Untersuchung nicht zu erheben. Anstelle einer allgemeinen Taxonomie von Reflexionsmodi soll vielmehr ein Impuls für die Diskussion gesetzt werden, was Reflexin imm Kontext von Lehrer:innenprofessionalität als Begriff bedeuten kann und was die Konzeption des Reflexionsbegriffs für den Gegenstand pädagogischer Praxis bedeutet.

234 Es könnte eingewendet werden, dass gerade der Reflexionsmodus des engagierten Erzählens in seiner Unsouveränität mit dem Noviz:innenstatus der Referendar:innen verbunden und bei erfahrenen Lehrer:innen nicht mehr präsent sein könnte. Zu einem Grad mag ein Verantwortlich-Werden gegenüber Schüler:innen tatsächlich als Erfahrung ausgewiesen werden, die für Noviz:innen besonders intensiv ist. Allerdings ist zu beobachten, dass die Ausbildenden selbst engagiert aus einer imaginierten ersten Person heraus erzählen und den Modus damit als sensibel für die Reflexion von Unterrichtspraxis validieren.

235 Für diesen Gedanken danke ich Nicole Balzer. Die hier eröffnete Pluralisierung steht allerdings nicht unverbunden neben dem Unterwerfungsnarrativ, sondern ist mit diesem verwoben, da die Seite des Ansprechbar-Werdens für pädagogische Verantwortungserfahrungen als Teil des Prozesses figuriert wird, ein pädagogisches Subjekt zu werden, was nicht außerhalb von Machtverhältnissen gedacht werden kann.

nicht zum Thema zu machen und diese Blindstelle unkommentiert zu lassen erscheint problematisch. Daher ist zu markieren, dass eine machtanalytische Perspektive durch die hier vorgeschlagene Lesart nicht überschrieben werden soll. Vielmehr stellt die angebotene Perspektive einen Versuch dar, das forschungsseitig gezeichnete Narrativ von Settings schulpraktischer Lehrer:innenbildung zu pluralisieren, indem nicht nur auf die Unterwerfungslogik dieser Räume geblickt wird.[236] Die Absolutierung einer kritischen Perspektive könnte eine identifizierende Haltung gegenüber der untersuchten Praxis forcieren und suggerieren, bestimmen zu können, was eigentlich passiert (vgl. hierzu Wortmann 2020, S. 2). Dass der Modus des engagierten Erzählens nicht in einer Konformitätspräsentation aufgeht, sondern zugleich Anschlüsse für eine erziehungstheoretische Perspektivierung zulässt, ist die von einem dominanten Eindruck der empirischen Materialinterpretation ausgehende Spur, die ich in dieser Arbeit verfolgt habe. Eine anerkennungstheoretisch justierte Lesart der Unterrichtsnachgespräche, die eine stärker machtanalytisch interessierte Perspektive eröffnet, könnte ein Folgeprojekt darstellen. Zudem ist zu überlegen, wie die stark mikroanalytische Analyseperspektive erweitert werden könnte, um den Kontext der Nachbesprechung stärker in den Blick holen kann: Um nicht nur auf die Interaktionssituation zu blicken, wäre zusätzlich eine intensivierte Betrachtung schulpraktischer Reflexion auch hinsichtlich ihrer organisationalen und institutionellen Situierung zu leisten – etwa anhand von Artefakten, Dokumenten und differenter Akteur:innenperspektiven. Dies könnte durch eine ethnographische Datencollage denkbar werden.

Hinsichtlich der Frage, was die in dieser Arbeit skizzierten Impulse zur (Re-)Konzeptualisierung von praktischer pädagogischer Reflexion leisten, ist auf die Problemmarkierung im Lehrer:innenbildungsdiskurs zu verweisen: Da die Engführung von Reflexion auf die Norm der objektivierenden Distanzierung einerseits praktische Reflexionsmodi diskreditiert und andererseits auf erziehungstheoretischer Ebene Widersprüche hervorbringt, braucht es weitere Theoretisierungsangebote für einen kontext- und gegenstandssensiblen Reflexionsbegriff im Lehrer:innenbildungsdiskurs.

Die in dieser Arbeit entwickelte Lesart praktischer pädagogischer Reflexion geht von einer theoretischen Empirie aus, deren Theorie-Empirie-Verhältnis einen Wagnischarakter hat: Ob es lauter und möglich ist, ein alteritätstheoretisches Ethik- und Verantwortungsverständnis empirisch fruchtbar zu machen, oder ob die Unverfügbarkeit eines Anderenanspruchs genau dadurch objektiviert und vereindeutigt wird, bleibt ambivalent. Wimmer (2007) beschreibt die Gefahr der Identifizierung einer Anderenerfahrung wie folgt:

> „Die Darstellung dieser heteronomen Erfahrung des Anderen im Sprechen, wo er als ‚Antlitz' erscheint, und der Betroffenheit des Denkens durch den Einfall des Anderen steht allerdings vor erheblichen Schwierigkeiten, denn weder ist der Andere eine empirische Gegebenheit, die sich identifizieren ließe, noch kann man über ihn sprechen, ohne ihn genau dadurch zu verfehlen" (ebd., S. 163).

Anderenerfahrungen positiv zu bestimmen würde eine Orientierung an alteritätstheoretischen Motiven konterkarieren. Indem ich die Anderenerfahrung nicht direkt identifiziere, sondern ihre Spur in der Qualität eines sprachlichen Ausdrucks verorte, die gerade nicht mit der souveränen Thematisierung eines propositionalen Gehalts aufgeht, versuche ich, die Anderenerfahrung nicht zu objektivieren, sondern sie in ihrer Unverfügbarkeit zu figurieren, die sich im unsouveränen Sprechen spiegelt. Dieses Vorgehen birgt gewisse Ähnlichkeiten zu empirischen

236 Auch wenn Kritik zumeist mit einem öffnenden Gestus verbunden wird, während das Affirmative als Schließung gilt, könnte eine das Problem fortwährend identifizierende Kritik, wenn sie zum dominanten Narrativ wird, ebenfalls vereindeutigende Effekte haben.

Annäherungen an Bildungserfahrungen, die ebenfalls mit dem Problem ihrer Nicht-Feststellbarkeit umgehen müssen (vgl. Koller 2011, S. 117). Ein nicht-verstellender Umgang mit dem Phänomen ist ein Grenz- und Balanceakt, der nicht widerspruchsfrei gelingen kann.
Vom theoretischen Ertrag dieser Arbeit ausgehend ist zu sagen, dass die herausgestellten gegenstandssensiblen Dimensionen von praktischer pädagogischer Reflexion wenig Neues im Vergleich etwa zu einer strukturtheoretischen Perspektive auf Lehrer:innenhandeln anbieten: Auch in strukturtheoretischen Argumentationen wird die Begründungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns betont und mit der Verantwortung der Erziehenden sowie deren möglicherweise verletzendem Verhalten in Verbindung gebracht. So liegt ‚das Neue', insofern ein solchen beansprucht werden kann, eher in der Verknüpfung dieser Motive mit dem untersuchten Reflexionsmodus. Während strukturtheoretisch eine Vogelperspektive des Reflexionssubjekts relevant gesetzt wird, wird in dieser Arbeit gerade die Bedeutung einer unsouveränen Reflexion betont. Verantwortung wird somit weniger in einer distanzierten Prüfung des eigenen Handelns durch das Überschreiten der Handelndenperspektive, sondern im Angesprochenwerden verortet. Das hängt mit der Frage zusammen, wo ein ethisches Problem vermutet wird: Während Helsper (1996/2017) unhinterfragte Praxisroutinen als Gefahr sieht, die Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns zu schließen (vgl. ebd., S. 533), gehe ich in dieser Arbeit davon aus, dass eine affirmative Rezeption[237] wissenschaftlichen Wissens Ungewissheit dethematisieren kann. Diese differente Problemmarkierung hängt mit der traditionstheoretischen Rahmung dieser Arbeit zusammen, die einer antagonistisch gezeichneten Theorie-Praxis-Relation widerspricht.
Diese Theoriedifferenz verweist auf ein allgemeines Problem der Arbeit, die sehr unterschiedliche Theoriekontexte miteinander ins Gespräch zu bringen versucht. Die gleichzeitige Bezugnahme auf alteritätstheoretische, strukturtheoretische und traditionstheoretische Argumente bringt den Anspruch hervor, die Grenzen der Vereinbarkeit der jeweiligen Theorietraditionen zu beachten. Diese Grenzverhandlung wird im Folgenden Unterkapitel in den Fokus gerückt.

11.2 Diskursive Anschlüsse und Brüche

Die argumentative Stoßrichtung dieser Arbeit schließt an Problemmarkierungen im gegenwärtigen Lehrer:innenbildungsdiskurs an (vgl. etwa Ricken 2017; Herzmann & Liegmann 2020; Bellmann 2020a). Diese diskursiven Anschlüsse und Ausgangspunkte werden in diesem Kapitel ausgelotet. Dabei werden die miteinander ins Gespräch gebrachten Theorietraditionen hinsichtlich ihrer Kompatibilität diskutiert: Der Versuch, strukturtheoretische, traditionstheoretische und alteritätstheoretische Theoriegehalte zu verknüpfen, bringt Diskurs- und Wissenschaftskulturen zusammen, die auf verschiedenen Ebenen argumentieren.
Inspirierend für die kritische Auseinandersetzung mit dem Reflexionsdiskurs ist die Kritik des Inklusions- beziehungsweise Heterogenitätsdiskurses auf der Basis anerkennungs- und alteritätstheoretischer Überlegungen, wie etwa Balzer (2012; 2019), Wimmer (2014) und Dederich (2017) sie vorlegen. Über das Desiderat einer souveränen Handhabe pädagogischer Begegnungen die Unverfügbarkeit des Anderen nicht zu vergessen, ist eine Kritikrichtung, die hinsichtlich des Reflexionsideals im Lehrer:innenbildungsdiskurs bedeutsam ist. Die Frage, ob es

237 Die Auszeichnung als ‚affirmativ' soll verdeutlichen, dass ich nicht die Rezeption wissenschaftlichen Wissens per se in Verdacht nehme, sondern einen bestimmten Modus der Bezugnahme, in der Wissen in eine technologische Beziehung zu pädagogischer Praxis gebracht wird. Dass es andere Formen der Bezugnahmen gibt und diese etwa in kasuistischen Lehrer:innenbildungssettings gesucht und ermutigt werden (vgl. etwa Helsper 2020), ist dabei nicht aus dem Blick zu verlieren.

Anerkennung „jenseits eines identifizierenden Zugriffs" (Balzer 2020) geben kann, lässt sich auch mit Bezug auf den Reflexionsbegriff und Möglichkeiten einer nicht-feststellenden Verhältnissetzung zu pädagogischen Begegnungserfahrungen stellen. Wimmer (1996/2017) betrachtet den Reflexionsbegriff im Kontext pädagogischer Professionalisierung und weist auf die Notwendigkeit von Reflexion als Antwort auf die Nicht-Fassbarkeit des Anderen hin (vgl. ebd., S. 435). Diese Begriffsfüllung steht im Kontrast zu einem souveränen und indifferenten Beobachtendensubjekt, bietet aber einen Ansatzpunkt, die nicht-souveränen Modi von Reflexion als Teil pädagogischer Professionalität zu lesen. Auch Ricken (2017) fordert, die Nicht-Verstehbarkeit des Anderen in die Diskussion um pädagogische Professionalität aufzunehmen – dafür seien „pädagogisch zwingende Gründe" (ebd., S. 45) anzuführen. Aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive hebt er hervor, dass die Revision starker subjekttheoretischer Motive nicht nur auf einer erkenntnistheoretischen, sondern auf einer mit dem Gegenstand verklammerten ethischen Ebene relevant sei, um pädagogische Professionalität jenseits einer souveränen *disinterestedness* zu figurieren (vgl. ebd., S. 47).[238] Hier ergeben sich Anschlüsse an die Theoretisierung von Reflexion als engagiertes Antworten auf kontextspezifische Ansprüche. Der engagierte, unsouveräne Modus pädagogischer Reflexion lässt sich zu der Warnung Balzers (2019) relationieren, Unverfügbarkeit im pädagogischen Interaktionsgeschehen nicht zu banalisieren, indem Risiken pädagogischen Handelns als etwas reflexiv Handhabbares, Kontrollierbares dargestellt werden (vgl. ebd., S. 74–76).

Passend zu der Warnung vor Professionalisierungskonzeptionen, die pädagogisches Handeln aus paradoxalen Anderen- und Kontextbezügen herausheben und darin trivialisieren, akzentuiert Wimmer (2014), dass sich ein Gerechtwerden gegenüber den pädagogisch überantworteten Anderen nicht in einem kontrollierenden Sinne professionalisieren lasse (vgl. ebd., S. 236). Stattdessen schlägt er vor, von pädagogischer Bildung zu sprechen. Der Bildungsbegriff scheint im Vergleich zum Professionalisierungsbegriff weniger auf einen souveränen Umgang mit dem Anderen zu verweisen. Eine pädagogische Situation mithilfe von wissenschaftlichem Wissen zu durchdringen und darüber das angemessene Handeln zu bestimmen, ist paradigmatisch für einen Reflexionsbegriff, der mit einem auf Souveränität gerichteten Professionalisierungsverständnis verwoben ist. Auch in empirischen Studien zur Reflexionspraxis von Studierenden ist eine derartige Tendenz nachzuzeichnen: Artmann et al. (2013) kommen anhand ihrer Untersuchung von universitär arrangierten Reflexionssituationen zu der Einschätzung, dass Reflexion zur „Erzeugung von Gewissheit" (ebd., S. 144) genutzt werde.

Dieses Professionalisierungsverständnis liegt quer zu den ebenfalls im Lehrer:innenbildungsdiskurs präsenten Argumentationsfiguren, dass die Kultivierung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus affirmativ-schließenden Deutungen entgegentreten und Reflexion eine Veruneindeutigung des Angemessenen leisten soll. Wenn „wissenschaftliches Wissen immer an der Singularität der Situation und des Anderen bricht" (Bellmann 2020a, S. 33), ist ein affirmativ-technologisches Wissenschaftsverständnis einer gegenstandssensiblen Professionalisierungskonzeption nicht zuträglich. Wenn wissenschaftliches Wissen aber gerade nicht auf die Feststellung des Angemessenen, sondern auf dessen Befragung gerichtet ist, kann eine wissenschaftlich gestützte Professionalisierung den Prozess des Ansprechbar-Werdens für ein pädagogisches Anspruchsfeld in seinen konfliktären Dimensionen unterstützen.

---

238 Auch wenn etwa strukturtheoretische Argumentationen in ihrem Ausgangspunkt nicht als *disinterested* beschrieben werden können, wird ein idealer praktischer Umgang mit Widersprüchen pädagogischen Handelns als reflexive Distanz modelliert (vgl. etwa Helsper 2001b).

Die alteritätstheoretische Figur der konstitutiven Intransparenz des Anderen bietet einen Gegenimpuls zu einem Reflexionsbegriff, der ein Durchdringen von pädagogischer Praxis durch wissenschaftliches Erklärungswissen nahelegen würde. In der Unverfügbarkeit des Anderen könnte ein gehaltvolles Moment für die Theoretisierung pädagogischer Reflexion liegen, die ihre eigene Unsouveränität in den Blick holt, ohne gleichzeitig die Frage abzublenden, wie dem pädagogisch überantworteten Anderen gerecht zu werden sei. Die in dieser Frage aufscheinende Kontextgebundenheit der Anderendeutung ist traditionstheoretisch einzuholen. Ein gebrochener Wissensanspruch um den Anderen kann aus alteritätstheoretischer und strukturtheoretischer Perspektive akzentuiert werden: Dass ein gerechter Umgang mit Anderen nur mithilfe von verallgemeinernden Wissensbeständen und einer gleichzeitigen Sensibilität für deren Grenzen denkbar ist, ist sowohl alteritätstheoretisch als auch strukturtheoretisch begründbar. In beiden Strömungen ist die Frage nach Gerechtigkeit in Bezug auf etwas Unvergleichliches virulent (vgl. etwa Wimmer 1996/2017, S. 432). Inwiefern die Einzigartigkeit eines Falls mit der Einzigartigkeit des Anderen in Beziehung zu setzen ist, ist aufgrund der differenten sozialtheoretischen Prämissen diskussionswürdig. Die Frage nach einer möglichen Anschlussfähigkeit wird diskursiv unterschiedlich bearbeitet. Auf der einen Seite charakterisieren etwa Ricken & Reh (2014) ein kasuistisches Interesse an Fällen als eine kategorial gefasste Annäherung an Differenz, die in einem relativen Verhältnis zum Allgemeinen verbleibe (vgl. ebd., S. 29 f.). Ein Fallverstehen kommt nicht ohne Einordnungsmoment aus, das einer Aneignung des Anderen gleicht (vgl. Brinkmann 2014, S. 209 f.).[239] Auf der anderen Seite verweist Helsper (2002) über die Zentralstellung des Nicht-wissen-Könnens um den Fall auf alteritätstheoretische Figuren (vgl. ebd., S. 82). Verstehen könnte so auch als singularitätssensible Operation gedacht werden, die das Motiv der Rekonstruktion bemüht und so von einer totalen Subsumtion abweicht (vgl. hierzu Oevermann 2002, S. 25).[240] Das würde voraussetzen, dem zu Verstehenden kein „längst geläufiges Interpretationsschema überzustülpen“ (Schütze 1994, S. 231), sondern diesem eine Fremd- und Unzugänglichkeit einzuräumen, auch wenn es scheinbar dem Schon-Gewussten angehört. Die professionstheoretisch entlehnte Idee, dass Professionelle situativ die Deutungshoheit für die Problemlage der Klient:innen in Anspruch nehmen müssen (vgl. Hummrich 2021, S. 27), erscheint alteritätstheoretisch allerdings wenig anschlussfähig, da ein Durchdringen des Anderen als Fall mit einem Souveränitätsanspruch einhergeht. Die Fragilität dieser Deutungshoheit wird allerdings auch in strukturtheoretischen Argumentationen betont (vgl. Helsper 2001b). Die alteritätstheoretische Argumentation, dass trotz der Unmöglichkeit des Wissens um den Anderen und der Unvergleichbarkeit verschiedener Anderenansprüche möglichst rationale Urteile getroffen werden müssen (vgl. Flatscher 2016, S. 155), kann mit der strukturtheoretischen Figur einer konstitutiv ungewissen Falldeutung in Verbindung gebracht werden.

Das Herauslösen des Reflexionsbegriffs aus der engführenden Norm der objektivierenden Distanzierung bewirkt, dass Reflexion nicht den Ausstieg aus engagierten Praxisbeziehungen bedeuten muss. Hier bietet ein traditionstheoretisch verstandener Praxisbegriff einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt, der die Diskussion darum einschließt, um welche Wertdimensionen

239 Thiel (2019) verortet in der professionstheoretischen Rahmung von Erziehungskrisen hingegen ein Moment von radikaler Differenz in der Subjektwerdung der Klient:innen (vgl. ebd., S. 54). Die von Helsper (2020) betonte Sensibilität für die Prekarität der Einordnung des Singulären in das Allgemeine, die durch Fallarbeit universitär angebahnt werden könne und von propädeutischem Wert für das Lehrer:innenhandeln sei, lässt sich mit der alteritätstheoretisch zentralen Warnung vor der Verstellung eines singulären Anderen in Verbindung bringen.

240 Um allerdings einen Fall als besonderen Fall von etwas verstehen zu können, bleibt das Allgemeine unverzichtbar, sodass die Betonung der Singularitätssensibilität nicht als Verabsoultierung des Besonderen zu lesen ist (vgl. Neuweg 2022, S. 66).

es in dieser Praxis geht (vgl. hierzu auch Rosenberger 2021, S. 49). Ein so verstandener Praxisbegriff ermöglicht es, Angemessenheitsfragen nicht nur auf der Ebene von Konventionen oder außerhalb der Praxistradition zu verorten (vgl. Fetzer 2002, S. 115). Eine reflexive Verhältnissetzung zur Praxis ist dann weder nur ein Sich-kompetent-Zeigen in der Ausübung von Reflexionspraktiken, noch ein Opponieren gegen die Praxistradition. Dadurch wird die strukturtheoretisch typische antagonistische Beziehung von Wissenschaft und Praxis gebrochen, was auf eine sozialtheoretische Differenz zu einer traditionstheoretischen Theorie-Praxis-Relationierung verweist. Neben aufscheinenden Grenzen der Vereinbarkeit könnte diese Differenz auch Chancen dafür eröffnen, Dualisierungen neu zu perspektivieren.

11.3 Resümee: Zur ethischen Bedeutung praktischer pädagogischer Reflexion

Die Norm der objektivierenden Distanzierung kann den Blick auf Reflexionsmodi verstellen, die eine nicht-indifferente Verhältnissetzung zu praktisch-pädagogischen Anspruchskonflikten leisten. Auch wenn diese Verhältnissetzung die Handelndenperspektive nicht verlässt und Normen verpflichtet bleibt, die in der Praxistradition gültig sind, ist sie nicht als Schließung der Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns zu verstehen. Die Horizontgebundenheit der Verhältnissetzung ermöglicht gerade ein Verständnis für kontextspezifische Konflikte. Die Ungewissheit verantwortlichen pädagogischen Handelns wird in praktischer pädagogischer Reflexion nicht in Gewissheit transformiert. Reflexion als Verantworten des Antwortens kann die Frage nach dem Gerechtwerden gegenüber praktisch-pädagogischen Ansprüchen nicht schließen, sondern nur bearbeiten.
Die Impulse zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion antworten auf eine ethische Leerstelle des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs. Diese Leerstelle entsteht einerseits durch die Abschattung eines verantworteten Handlungssubjekts zugunsten eines distanzierten Beobachtendensubjekts mit Zugang zu affirmativ nutzbaren Wissensgehalten und andererseits durch eine Trivialisierung von Reflexion als fraglose Praxisbewältigung. Diese Arbeit versucht, für diese Leerstelle eine Lesart von praktischer pädagogischer Reflexion anzubieten, die auf einem unsouveränen und darin ansprechbaren Subjekt basiert. Gerald Posselt und Sergej Seitz (2019) kritisieren, dass nicht-egologischen Perspektiven häufig ein „Normativitätsdefizit" (ebd., S. 188) zugewiesen werde. Mit Blick auf den argumentativen Einsatz des Reflexionsbegriffes im Lehrer:innenbildungsdiskurs wäre es allerdings unzutreffend, die ethische Leerstelle auf die Dezentrierung des Subjekts oder einen postmodernen Wertrelativismus zurückzuführen, da gerade das souveräne, indifferente Beobachtendensubjekt als Problem ausgewiesen wurde, das aufgrund seines Zugangs zu epistemisch höherwertigem Wissen um das Angemessene weiß. Diese Problemmarkierung bietet einen Impuls, „in normativer Hinsicht andere Denkweisen, Rechtfertigungsstrategien und Kritikmodelle zu entwickeln, als dies in der ethischen Tradition unter Rekurs auf Figuren der Autonomie, der Souveränität und der Selbstpräsenz geschah" (Flatscher & Seitz 2016b, S. 82). In diesem Zuge scheint es ein zugleich lohnenswertes wie herausforderndes Vorhaben, den Reflexionsbegriff, der mit Vorstellungen eines souveränen Subjekts verklammert ist (vgl. Rödel & Karcher 2021, S. 25), alteritätstheoretisch und damit ethisch neu zu denken. Dass dieses Vorhaben an Grenzen stößt, Aporien eröffnet und Fragen der Vereinbarkeit verschiedener Theorietraditionen aufruft, muss dabei eingestanden werden. Der in dieser Arbeit skizzierte Reflexionsbegriff kann daher nicht als ‚griffiges' Theoretisierungsangebot, sondern vielmehr als Impuls dafür verstanden werden, das im Lehrer:innenbildungsdiskurs dominante Reflexionsideal zu irritieren. Dadurch, dass gerade die

Unschärfe des Reflexionsbegriffs im Lehrer:innenbildungsdiskurs beklagt wird, erscheint diese Absicht vielleicht kontraintuitiv. Da aber trotz dieser Unschärfe die Norm der objektivierenden Distanzierung feststellt, was unter einer anspruchsvollen pädagogischen Reflexion verstanden werden kann, erscheint eine Irritation dieser Norm durch eine (Re-)Konzeptualisierung von praktischer pädagogischer Reflexion angemessen, zumal die Norm der objektivierenden Distanzierung einer erziehungstheoretisch fundierten Schärfung des Reflexionsbegriffs entgegensteht. Wenn die Generalisierung eines „Distanzierungsgebot[s]" (Liegmann et al. 2018, S. 9), das mit einer indifferenten und objektivierenden Perspektive auf pädagogische Praxis einhergeht, unangemessen für praktische pädagogische Reflexion ist, bleibt die Frage offen, auf welcher Ebene dies als Problem markiert wird. Geht es um eine Nicht-Anschlussfähigkeit zwischen Diskurs und Praxis? Oder geht es sogar darum, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung ein indifferentes Reflexionssubjekt hervorbringen könnte? Verhindert das machtvolle Ideal Reflexion, die diesem nicht entspricht? Dagegen spricht die Persistenz von Reflexionsmodi jenseits dieses Ideals, auch wenn deren Anerkennbarkeit als Reflexion umkämpft scheint. Die vorgestellte Lesart der untersuchten Unterrichtsnachgespräche legt nahe, dass sowohl die Referendar:innen als auch die erfahrenen Praktiker:innen für pädagogische Begegnungserfahrungen ansprechbar sind.
Auch wenn eine Ausgangsthese der Arbeit ist, dass die Norm der objektivierenden Distanzierung ein indifferentes Reflexionssubjekt aufruft, knüpft das (Re-)Konzeptualisierungsvorhaben zugleich an Reflexions- und Professionalitätsbegriffe im Lehrer:innenbildungsdiskurs an. Dass sowohl Modi wissenschaftlichen Denkens als auch wissenschaftliches Wissen einen Zugang zur pädagogischen Praxis eröffnen können, der weder indifferent noch objektivierend ist, soll nicht bezweifelt werden. Das Formulieren der Impulse für die (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion geht sowohl von einer ethischen Leerstelle im dominanten Reflexionsdiskurs als auch von ethisch bedeutsamen Momenten pädagogischer Professionalisierung aus und versucht letztere zu stärken, indem einem in Praxiszusammenhängen involvierten und für Anderenerfahrungen ansprechbaren Reflexionssubjekt ein systematischer Stellenwert eingeräumt wird. Praktische pädagogische Reflexion als Antwort auf Anspruchserfahrungen setzt ein Reflexionssubjekt voraus, das in einer Beziehung zur pädagogischen Praxis steht, in der „Differenz eine Nicht-Indifferenz bedeutet" (Lévinas 1985, S. 37).

Literatur

Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner". Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Arendt, Hannah (1982/1992): Lectures on Kant's Political Philosophy. Herausgegeben von Roland Beiner. Chicago: University of Chicago Press.

Aristoteles (2001/2007): Nikomachische Ethik. Herausgegeben von Rainer Nickel. Übersetzt von Olof Gigon. Düsseldorf: Artemis & Winkler.

Arnold, Karl-Heinz (2015): Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lerngelegenheit. Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlungen. In: Villiger, Caroline; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli. Münster: Waxmann, S. 71–90.

Artmann, Michaela; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus; Proske, Matthias (2013): Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Gehrmann, Axel; Kranz, Barbara; Pelzmann, Sascha; Reinartz, Andrea (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 130–154.

Artmann, Michaela; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus; Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht – Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 10 (2), S. 216–233.

Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2020): Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–238.

von Aufschnaiter, Claudia; Fraji, Amina; Kost, Daniel (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer:innenbildung 2 (1), S. 144–159.

Balzer, Nicole (2004): Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–35.

Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.

Balzer, Nicole (2012): Die Vielfalt der Heterogenität. (Um-)Wege und Kritiken der Anerkennung von Differenz. In: Košinàr, Julia; Leineweber, Sabine; Hegemann-Fonger, Heike; Carle, Ursula (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider, S. 12–25.

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.

Balzer, Nicole (2019): Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz' im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie; Klicke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 69–82.

Balzer, Nicole (2020): Der ‚Umgang mit Gleichheit' im Heterogenitätsdiskurs: Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. In: Zeitschrift für Inklusion 14 (1). Online einsehbar unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552 (zuletzt eingesehen am 29.04.2021).

Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.

Bastian, Johannes (2011): Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung. Erfahrungen mit dem Hamburger Modell der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Journal für Lehrerinnenbildung 11 (2), S. 32–39.

Bauer, Angela (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8 (1), S. 81–94.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2013): The Effect of Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge on Instructional Quality and Student Achievement. In: Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project. New York: Springer, S. 175–205.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (2013): Professional Competence of Teachers, Cognitively Activating Instruction, and the Development of Students' Mathematical Literacy (COACTIV): A Research Program. In: Dies. (Hrsg.): Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project. New York: Springer, S. 1–24.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung: Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 34 (4), S. 381–406.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–45.

Beckmann, Timo; Ehmke, Timo; Müller, Katharina; Brückner, Jane; Spöhrer, Stefan; Witt, Sandra (2018): Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum. Unterrichtsbesprechungen professionalisieren. In: Rothland, Martin; Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 25–34.

Beckmann, Timo; Ehmke, Timo (2020): Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns. In: Rheinländer, Kathrin; Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 316–330.

Bedorf, Thomas (2003): Dimensionen des Dritten. Sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischem. München: Fink.

Bedorf, Thomas (2011): Gabe, Verkennung und provisorische Strategien. In: Hetzel, Andreas; Quadflieg, Dirk; Salaverria, Heidi (Hrsg.): Alterität und Anerkennung. Baden-Baden: Nomos, S. 63–75.

Bedorf, Thomas (2014): Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 161–174.

Bedorf, Thomas (2015): Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–150.

Bedorf, Thomas (2017): Selbstdifferenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. In: Bedorf, Thomas; Gerlek, Selin (Hrsg.): Phänomenologie und Praxistheorie. Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, S. 57–75.

Bedorf, Thomas (2020): Körper, Leib und Alterität. In: Casale, Rita; Rieger-Ladich, Markus; Thompson, Christiane (Hrsg.): Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Weinheim: Beltz, S. 38–52.

Bellmann, Johannes (2018): Selbstregulation im ständigen Abgleich von Sein und Sollen. Ansätze zu einer Theorie der Wirkungen und Nebenwirkungen datengetriebener Steuerung. In: Drossel, Kerstin; Eickelmann, Birgit (Hrsg.): Does „What works" work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog. Ein Überblick. Münster: Waxmann, S. 55–70.

Bellmann, Johannes (2020a): „Teacher as Researcher"? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–37.

Bellmann, Johannes (2020b): Theoretische Forschung. Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (6), S. 788–806.

Bellmann, Johannes; Hans, Katharina; Küper, Judith; Thiel, Corrie (2021): Qualität als Tradierungsproblem. Forschungsperspektiven auf evaluative Praktiken in der Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 74 (1), S. 8–30.

Bengtsson, Jan (1995): What is Reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education. In: Teachers and Teaching, Theory and Practice 1 (1), S. 23–32.

Benner, Dietrich (1998): Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (2), S. 191–204.

Benner, Dietrich; Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Reclam.

Bennewitz, Hedda; Grabosch, Anna (2018): „Es tut mir weh, mich hinzusetzen" – Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen? In: Leonhard, Tobias; Košinàr, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 105–119.

Berkemeyer, Nils; Härvinen, Hanna; Otto, Johanna; Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim: Beltz, S. 225–247.

Berndt, Constanze; Häcker, Thomas (2017): Der Reflexion auf der Spur – über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 240–253.

Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (2017): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–18.

Beuthan, Ralf (2020): Poststrukturalismus: Emanuel Levinas, Michel Foucault, Gilles Deleuze und Jacques Derrida. In: Urbich, Jan; Zimmer, Jörg (Hrsg.): Handbuch Ontologie. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 221–235.

Biesta, Gert J. J. (2007): Why 'What Works' Won't Work. Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. In: Educational Theory 57 (1), S. 1–22.

Biesta, Gert J. J. (2009): Education after Deconstruction: Between Event and Invention. In: Peters, Michael A.; Biesta, Gert J. J. (Hrsg.): Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy. New York: Peter Lang, S. 97–113.

Biesta, Gert J. J. (2010a): Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert J. J. (2010b): Education after the Death of the Subject: Levinas and the Pedagogy of Interruption. In: Leonardo, Zeus (Hrsg.): Handbook of Cultural Politics and Education. Rotterdam: Sense Publishers, S. 289–300.

Biesta, Gert J. J. (2013a): The Beautiful Risk of Education. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert J. J. (2013b): On the Idea of Educational Theory. In: Irby, Beverly J.; Brown, Genevieve; Lara-Alecio, Rafael; Jackson, Shirley (Hrsg.): The Handbook of Educational Theories. Charlotte: Information Age Publishing. S. 5–15.

Biesta, Gert J. J. (2015): How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. Online einsehbar unter: https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/12007/1/Fulltext.pdf (zuletzt eingesehen am 17.12.2019).

Biesta, Gert J. J. (2017): The Rediscovery of Teaching. London: Routledge.

Biesta, Gert J. J. (2019): How Have You Been? On Existential Reflection and Thoughtful Teaching. In: Webster, R. Scott; Whelen, John D. (Hrsg.): Rethinking Reflection and Ethics for Teachers. Singapur: Springer, S. 117–130.

Biesta, Gert J. J. (2020): Educational Research. An Unorthodox Introduction. London: Bloomsbury.

Birkner, Karin; Auer, Peter; Bauer, Angelika; Kotthoff, Helga (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin: de Gruyter.

Bleck, Victoria; Lipowsky, Frank (2020): Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In: Ulrich, Immanuel; Gröschner, Alexander (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–127.

Böhme, Jeanette; Cramer, Colin; Bressler, Christoph (2018): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Anfragen an das Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung. In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–18.

de Boer, Heike; Braß, Benjamin (2019): Beobachten lernen in der Lehrer*innenbildung. In: Gottuck, Susanne; Grünheid, Irina; Wolters, Jan; Mecheril, Paul (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–238.

Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

Bolland, Angela (2011): Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bollnow, Otto F. (1986/2019): Grundformen der Erziehung. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 337–348.

Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen: Leske u. Budrich.

Bonnet, Andreas; Paseka, Angelika; Proske, Michael (2021): Editorial: Ungewissheit zwischen unhintergehbarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10 (1), S. 3–24.

im Brahm, Grit (2020): Die Einnahme einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester – Perspektiven einer bildungswissenschaftlichen Begleitung. In: Straub, Jürgen; Prontke, Sandra; Ruppel, Paul S.; Frey, Birgit; Mehrabi, Flora; Ricken, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum. Wiesbaden: Springer VS, S. 429–437.

Brandom, Robert B. (2000/2001): Articulating Reasons. An Introduction to Inferentalism. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brack, Lydia (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bräuer, Christoph; Kunze, Katharina; Rabenstein, Kerstin (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht. Die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias; Košinàr, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 139–156.

Bressler, Christoph; Rotter, Carolin (2018): Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus. In: Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias; Košinàr, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 53–63.

Brinkmann, Malte (2011): Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In: Breinbauer, Ines M.; Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 61–80.
Brinkmann, Malte (2014): Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik der Erfahrung. In: Schenk, Sabrina; Pauls, Thorsten (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Schöningh, S. 199–222.
Brinkmann, Malte (2015a): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), S. 527–545.
Brinkmann, Malte (2015b): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Brinkmann, Malte; Kubac, Richard; Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–60.
Brinkmann, Malte (2020a): Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven. In: Ders. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 62–83.
Brinkmann, Malte (2020b): Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken; Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In: Casale, Rita; Rieger-Ladich, Markus; Thompson, Christiane (Hrsg.): Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Weinheim: Beltz, S. 22–37.
Brinkmann, Malte (2021): Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In: Fischer, Diana; Jergus, Kerstin; Puhr, Kirsten; Wrana, Daniel (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 30–56.
Brinkmann, Malte; Rödel, Severin Sales (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (3), S. 42–62.
Bromme, Rainer (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 22–48.
Brookfield, Stephen D. (1995): Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
Buck, Günther (1967/2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Herausgegeben von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
Bünger, Carsten (2022): Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (1), S. 42–49.
Buddeberg, Eva (2016): Ethik und Politik im Anschluss an Levinas – Zwischen dem einen und den vielen Anderen? In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3 (1), S. 93–124.
Busse, Annette (2021): Reflexive Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung. Mit Podcasts im ePortfolio auf dem Weg zur Professionalität. Wiesbaden: Springer VS.
Butler, Judith (1997): The Psychic Life of Power. Stanford: Stanford University Press.
Butler, Judith (2000): Restaging the Universal: Hegemony and the Limits of Formalism. In: Butler, Judith; Laclau, Ernesto; Žižek, Slavoy (Hrsg.): Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left. London: Verso, S. 11–43.
Butler, Judith (2005): Giving an Account of Oneself. New York: Fordham University Press.

Calderhead, James; Shorrock, Susan B. (1996): Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers. London: The Falmer Press.
Carr, Wilfred (1987): What is an Educational Practice? In: Journal of Philosophy of Education 21 (2), 163–175.
Carr, Wilfred (2006): Education without Theory. In: British Journal of Educational Studies 54 (2), S. 136–154.
Carr, Wilfred (2007): Educational Research as a Practical Science. In: Journal of Research and Method in Education 30 (3), S. 271–286.
Caruso, Carina; Martin, Alexander; Woppowa, Jan (2020): Auf dem Weg zum Lehrberuf: zur Verschränkung biographischer und sachlicher Reflexion. Studentische Erfahrungen als Ausgangspunkt der Relationierung von Theorie und Praxis. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), S. 60–74.
Christof, Eveline (2018): Bearbeitung schulpraktischer Erfahrungen durch eine Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Professionalisierung durch Reflexion. In: Christof, Eveline; Köhler, Julia; Rosenberger, Katharina; Wyss, Corinne (Hrsg.): Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion. Beiträge zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Bern: Hep, S. 51–90.
Combe, Arno (1996/2017): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 501–520.

Combe, Arno; Gebhard, Uwe (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.

Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2004a): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 853–877.

Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2004b): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 833–851.

Cramer, Colin; Drahmann, Martin (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, Marcus; Weiß, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17–33.

Cramer, Colin; Harant, Martin; Merk, Samuel; Drahmann, Martin; Emmerich, Marcus (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (3), S. 401–423.

Dederich, Markus (2011): Behinderung, Identitätspolitik und Anerkennung. Eine alteritätstheoretische Reflexion. In: Dederich, Markus; Schnell, Martin W. (Hrsg.): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld: transcript, S. 107–127.

Dederich, Markus (2016): Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85 (1), S. 48–52.

Dederich, Markus (2017): Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion. In: Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; Nolte, David; Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim: Beltz, S. 73–84.

Dederich, Markus; Zirfas, Jörg (2020): Die Mängel der Kultur. Überlegungen zu Behinderung, Moral und Pädagogik. In: Paradigma 29 (2), S. 62–75.

Delhom, Pascal (2000): Der Dritte. Lévinas' Philosophie zwischen Verantwortung und Gerechtigkeit. München: Fink.

Deppermann, Arnulf (1999/2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung 1 (1), S. 96–124.

Deppermann, Arnulf; Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Deutsche Sprache 36 (3), S. 220–245.

Deppermann, Arnulf (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, Sven; Hagemann, Jörg (Hrsg.): Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg, S. 19–47.

Derrida, Jacques (1992): Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. Übersetzt von Alexander García Düttmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (2004): Der ununterbrochene Dialog: zwischen zwei Unendlichkeiten, das Gedicht. In: Derrida, Jacques; Gadamer, Hans-Georg: Der ununterbrochene Dialog. Herausgegeben von Martin Gessmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–51.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich, S. 70–91.

Dewey, John (1929): The Source of a Science of Education. New York: Horace Liveright. Online einsehbar unter: https://archive.org/stream/sourcesofascienc009452mbp#page/n5/mode/2up (zuletzt eingesehen am 15.09.2020).

Dewey, John (1933): How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Lexington: D. C. Heath and Company.

Dick, Andreas (1994/1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dick, Andreas (1995): Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 13 (3), S. 274–292.

Dick, Andreas (1996): Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Die Veränderung der Praxis durch ihre Analyse und Erforschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1), S. 5–8.

Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Linninger, Christina; Schulze-Stocker, Franziska; Seidel, Tina; Terhart, Ewald; Leutner, Detlef; Kunter, Mareike (2016): „Doppelter Praxisschock" auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63 (4), S. 244–257.

Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Dietrich, Fabian (2018): Ungewissheit im Referendariat. Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–297.

Dirks, Una (1999): Kernprobleme im Berufsalltag von GymnasiallehrerInnen (Englisch). In: Dirks, Una; Hansmann, Wilfried (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 25–42.

Dirks, Una; Hansmann, Wilfried (1999): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11–21.

Dzengel, Jessica (2013): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.

Dzwiza-Ohlsen, Erik N. (2019): Die Horizonte der Lebenswelt. Sprachphilosophische Studien zu Husserls ‚erster Phänomenologie der Lebenswelt'. München: Wilhelm Fink.

Egloff, Birte (2012): Praxisreflexion. In: Kade, Jochen; Helsper, Werner; Lüders, Christian; Egloff, Birte; Radtke, Frank-Olaf; Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 211–219.

Elliott, John (1998): The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change. Buckingham: Open University Press.

Elliott, John (2001): Making Evidence-Based Practice Educational. In: British Educational Research Journal 27 (5), S. 555–574.

Elliott, John (2006): Educational Research as a Form of Democratic Rationality. In: Journal of Philosophy of Education 40 (2), S. 169–185.

Englert, Rudolf; Porzelt, Burkard; Reese, Annegret; Stams, Elisa (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Berlin: LIT Verlag.

Evers, Sven (2006): Traditionale Hermeneutik. Der Traditionsbegriff Alasdair MacIntyres als Beitrag zur theologischen Hermeneutik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Eysel, Claudia (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos.

Favella, Gianpero; Herrmann, Anna-Christin; Schiefner-Rohs, Mandy (2018): Praxisphasen als hybride Lern- und Erfahrungsräume zwischen Hochschule und Schule. In: Pilypaityte, Lina; Siller, Hans-Stefan (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–192.

Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen: Barbara Budrich.

Feindt, Andreas; Altrichter, Herbert (2009): Pädagogische Praxis als Ort professioneller Entwicklung. In: Moschner, Barbara; Hinz, Renate; Wendt, Volker (Hrsg.): Unterrichten professionalisieren. Berlin: Cornelsen, S. 25–40.

Feindt, Andreas (2019) Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In: Schiefner-Rohs, Mandy; Favella, Gianpiero; Herrmann, Ann-Christin (Hrsg.): Forschungsnahes Lernen und Lehren in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung. Berlin: Peter Lang, S. 67–85.

Feindt, Andreas; Fichten, Wolfgang, Klewin, Gabriele; Weyland, Ulrike; Winkel, Jens (2020): Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (1), S. 1–10.

Fendler, Lynn (2003): Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. In: Educational Researcher 32 (3), S. 16–25.

Fenstermacher, Gary D.; Richardson, Virginia (1993): The Elicitation and Reconstruction of Practical Arguments in Teaching. In: Journal of Curriculum Studies 25 (2), S. 101–114.

Fetzer, Antje (2002): Tradition im Pluralismus. Alasdair MacIntyre und Karl Barth als Inspiration für ein christliches Selbstverständnis in der pluralen Gesellschaft. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Fichten, Wolfgang (2003): Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 85–98.

Fichten, Wolfgang (2010a): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–182.

Fichten, Wolfgang (2010b): Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In: Abel, Jürgen; Faust, Gabriele (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 271–281.

Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert (2014): Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altricher, Katharina (Hrsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster: Waxmann. S. 11–42.

Fichten, Wolfgang (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Schüssler, Renate; Schöning, Anke; Schwier, Volker; Schicht, Saskia; Gold, Johanna; Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 20–38.
Fichten, Wolfgang; Weyland, Ulrike (2019): Empirische Zugänge zu Forschendem Lernen. In: Schiefner-Rohs, Mandy; Favella, Gianpiero; Herrmann, Ann-Christin (Hrsg.): Forschungsnahes Lernen und Lehren in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung. Berlin: Lang, S. 25–46.
Fischer, Claudia; Rieck, Karen; Lobemeier, Kirstin R. (2008): Mit Logbüchern dokumentieren und reflektieren. Das Beispiel SINUS-Transfer Grundschule. In: Lankes, Eva-Maria (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 73–85.
Flatscher, Matthias (2010): Sich je schon entzogen. Bemerkungen zu Merleau-Pontys Verständnis von Inter-Subjektivität. In: Flatscher, Matthias; Loidolt, Sophie (Hrsg.): Das Fremde im Selbst – das Andere im Selben. Transformationen der Phänomenologie. Würzburg: Königshausen & Deumann, S. 83–112.
Flatscher, Matthias (2011): Antwort als Verantwortung. Zur Dimension des Ethisch-Politischen in Waldenfels' Phänomenologie der Responsivität. In: Ethica & Politica 13 (1), S. 99–131.
Flatscher, Matthias (2012): Kraft der (Wieder-)Erinnerung. Bemerkungen zu Husserls Erörterungen eines vielschichtigen Phänomens. In: Stoller, Silvia; Unterthurner, Gerhard (Hrsg.): Entgrenzungen der Phänomenologie und Hermeneutik. Festschrift für Helmuth Vetter zum 70. Geburtstag. Nordhausen: Bautz, S. 103–128
Flatscher, Matthias (2016): Was heißt Verantwortung? Zum alteritätstheoretischen Ansatz von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3 (1), S. 125–164.
Flatscher, Matthias; Seitz, Sergej (2016a): Unterwegs zur Sprache des Anderen. In: Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Der Andere in der Geschichte – Sozialphilosophie im Zeichen des Krieges. Ein kooperativer Kommentar zu Emmanuel Levinas' „Totalität und Unendlichkeit". Freiburg: Alber, S. 219–234.
Flatscher, Matthias; Seitz, Sergej (2016b): Einleitung: Ethik und Alterität. Randgänge der Phänomenologie. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3 (1), S. 79–92.
Flitner, Wilhelm (1957/1966): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle und Meyer Verlag.
Fludernik, Monika (2015): Narratologische Probleme des faktualen Erzählens. In: Fludernik, Monika; Falkenhayner, Nicole; Steiner, Julia (Hrsg.): Faktuales und fiktionales Erzählen. Würzburg: Ergon, S. 115–138.
Foucault, Michel (1977/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Fraefel, Urban (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In: Berndt, Constanze; Häcker; Thomas, Leonhard; Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 56–73.
Führer, Felician-Michael; Heller, Vivien (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 115–134.
Führer, Felician-Michael (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive: Wiesbaden: Springer VS.
Fund, Zvia; Court, Deborah; Kramarski, Bracha (2002): Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 22 (6), S. 485–499.
Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gamm, Gerhard (2007): Wissen und Verantwortung. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 137–154.
Gecks, Lutz (1990): Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Geerinck, Ilse; Masschelein, Jan; Simons, Maarten (2010): Teaching and Knowledge: A Necessary Combination? An Elaboration of Forms of Teachers' Reflexivity. In: Studies in Philosophy of Education 29 (4), S. 379–393.
Gerlach, David (2018): „… und jetzt reden wir über Literaturdidaktik, aber eigentlich brennt es ganz woanders." Orientierungen und Praktiken von Ausbildungskräften und Mentorierenden im Vorbereitungsdienst angehender Lehrerinnen und Lehrer. In: Leonhard, Tobias; Košinàr, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 258–271.
Glass, Jordan (2018): Education as Ethics: Emmanuel Levinas on Jewish Schooling. In: Continental Philosophy Review 51, S. 481–505.

Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim: Beltz, S. 138–152.

Gölitzer, Susanne (1999): Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrerausbildung: Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Gößling, Hans-Jürgen (1995): Die Fremdheit des Anderen – Grund oder Abgrund pädagogischer Verantwortung? In: Pädagogische Rundschau 49 (6), S. 631–643.

Gräsel, Cornelia (2019): Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Donie, Christian; Foerster, Frank; Obermayr, Marlene; Deckwerth, Anne; Kammermeyer, Gisela; Lenske, Gerlinde; Leuchter, Miriam; Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, S. 2–11.

Gröben, Bernd; Ukley, Nils (2018): Forschen im eigen(tlich)en Sinne. Begründungen und Ansatzpunkte der Förderung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format der LehrerInnenbildung im Fach Sport. In: Dies. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63.

Gutschker, Thomas (2002): Aristotelische Diskurse. Aristoteles in der politischen Philosophie des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: J. B. Metzler.

Hackbarth, Anja; Akbaba, Yalız (2020): „Ihn nich so behandeln als wäre er nutzlos". Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In: Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 217–228.

Häcker, Thomas (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–289.

Häcker, Thomas; Berndt, Constanze; Walm, Maik (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusiven Zeiten'. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 261–278.

Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 21–45.

Häcker, Thomas (2019a): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela; Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81–96.

Häcker, Thomas (2019b): Reflexion in allen Phasen der Lehrer*innenbildung? Verflüssigende Hinweise in Zeiten der Verdichtung. Vortrag auf einer Tagung der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) vom 08. bis 09.04.2019. Online einsehbar unter: https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/goldateien/haecker2019 (zuletzt eingesehen am 22.10.2021).

Haider, Ulrike; Niederfriniger, Julia (2021): Forschendes Lernen als möglicher Impuls für evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung? Zum Transfer von wissenschaftlichem und forschungsbezogenem Wissen und Können durch den HLG mit Masterabschluss Schulmanagement. In: Online Journal for Research and Education 15, S. 1–11.

Hans, Katharina; Thiel, Corrie (2020): Auf unsicherem Grund. Ein Essay zur Bearbeitung des Problems der Qualität pädagogischer Praxis in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Vierteljahrsschrift für Pädagogik 96 (1), S. 138–159.

Hartig, Mareike (2005): Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: Die Deutsche Schule 97 (1), S. 40–48

Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1), S. 40–46.

Hascher, Tina (2007): Lernort Praktikum. In: Gastager, Angela; Hascher, Tina; Schwetz, Herbert (Hrsg.): Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. Landau: VEP, S. 161–174.

Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, S. 109–129.

Hatton, Neville; Smith, David (1995): Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. In: Teaching and Teacher Education 11 (1), S. 33–49.

Haupt, Selma; Hering, Sabine; Wever, Laura (2021): Kein Platz für mein Ethos. Zum Spannungsverhältnis von Professionalität, Ungewissheit und Subjektivität. In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (3), S. 74–83.

Heidegger, Martin (1967): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Heinrich, Martin (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In: Webler, Wolff-Dietrich; Jung-Paarmann, Helga (Hrsg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 161–175.

Heinrich, Martin; Wolfswinkler, Günther; van Ackeren, Isabell; Bremm, Nina; Streblow, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule 111 (2), S. 243–258.

Helsper, Werner (1995/2006): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 15–34.

Helsper, Werner (1996/2017): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.

Helsper, Werner (2001a): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (3), S. 7–15.

Helsper, Werner (2001b): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans C.; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–103.

Helsper, Werner (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breidenstein, Georg; Kötters-König, Katrin; Helsper, Werner (Hrsg.): Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–86.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–99.

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), S. 567–579.

Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 149–170.

Helsper, Werner (2018a): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.

Helsper, Werner (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms. In: Rothland, Martin; Lüders, Manfred (Hrsg.): Lehrerbildungsforschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster: Waxmann, S. 61–76.

Helsper, Werner (2020): Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: Wittek, Doris; Rabe, Thorid; Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 151–168.

Henn, Sarah (2021): Die (Selbst)Reflexion und das professionelle Subjekt. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 19 (2), S.149–167.

Herbart, Johann Friedrich (1802/1964): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. Sämtliche Werke, Band 1. Herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel. Aalen: Scientia, S. 279–290.

Herrmann, Steffen (2013): Symbolische Verletzbarkeit. Die doppelte Asymmetrie des Sozialen nach Hegel und Levinas. Bielefeld: transcript.

Herzmann, Petra (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske u. Budrich.

Herzmann, Petra; Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung. In: Journal für LehrerInnenbildung 14 (1), S. 33–38.

Herzmann, Petra; Artmann, Michaela; Wichelmann, Eva (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 176–189.

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), S. 46–65.

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (2019): Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester. In: Caruso, Carina; Woppowa, Jan (Hrsg.): Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven. Paderborn: Universität Paderborn, S. 21–36. Online einsehbar unter: urn:nbn:de:hbz:466:2-33607 (zuletzt eingesehen am 04.08.2020).

Herzmann, Petra; Kunze, Katharina; Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8 (1), S. 3–23.

Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (2020): Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In: Rheinländer, Kathrin; Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 74–88.

Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus; Proske, Matthias (2020): Zum Ansatz einer theoriebezogenen pädagogisch-reflexiven Kasuistik. Theoretische und methodologische Perspektiven auf die Erschließung inklusiven Unterrichts. In: Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 91–103.

Herzmann, Petra; Proske, Matthias (2020): Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 655–660.

Herzmann, Petra (2021): Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergehbarkeit von Nützlichkeitserwartungen an die universitäre Lehrer*innenbildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 3 (5), S. 50–58.

Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (3), S. 235–273.

Herzog, Walter (2018): Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (6), S. 812–830.

Hetfleisch, Petra; Goeze, Annika; Schrader, Josef (2017): Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2), S. 182–205.

Hetzel, Andreas (2015): Praxis und praktische Vernunft. In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–127.

Hilzensauer, Wolf (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster: Waxmann.

Hinzke, Jan-Hendrik (2020): Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), S. 91–107.

Hinzke, Jan-Hendrik; Damm, Alexandra; Geber, Georg; Matthes, Dominique; Bauer, Tobias; Kahlau, Joana (2021): Schlüsselkompetenzen durch Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung? Perspektiven von Studierenden und Anforderungen an Universitätsdozierende. In: Kunz, Alexa M.; Mey, Günter; Raab, Jürgen; Albrecht, Felix (Hrsg.): Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 99–121.

Hirschauer, Stefan (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 165–187.

Hofer, Roger (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31 (3), S. 310–320.

Holler-Nowitzki, Birgit; Klewin, Gabriele; Koch, Barbara (2018): Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 1 (2), S. 106–125.

Hoppenworth, Uwe (1993): Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Horstkemper, Marianne (2003): Warum soll man im Lehramtsstudium forschend lernen? In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 117–128.

Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 9–35.

Hummrich, Merle (2021): Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Wittek, Doris; Rabe, Thorid; Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23–40.

Husserl, Edmund (1913): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Online einsehbar unter: https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:5973/datastreams/FILE1/content (zuletzt eingesehen am 02.09.2021).

Huth, Martin (2011): Den Anderen behandeln und betreuen. Phänomenologische Ansätze zu Grundfragen der Medizin. Freiburg: Verlag Karl Alber.
Huth, Martin (2016): Reflexionen zu einer Ethik des vulnerablen Leibes. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3 (1), S. 273–304.

Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201–213.
Idel, Till-Sebastian (2021): Jenseits von „Verzahnung". Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In: Reintjes, Christian; Idel, Till-Sebastian; Bellenberg, Gabriele; Thönes, Kathi V. (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, S. 243–258.

Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Jakob, Gisela (2002/2012): Forschung im Studium Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 1191–1204.
Jaspers, Karl (1923/2016): Schriften zur Universitätsidee. Herausgegeben von Oliver Immel. Basel: Schwabe Verlag.
Jehle, May; McLean, Philipp (2020): Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung reflexiver Unterrichtswahrnehmung in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer*innenbildung. In: Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara; Wolff, Dennis; Zourelidis, Sabrina (Hrsg.): Videografe in der Lehrer*innenbildung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 198–208.
Jergus, Kerstin (2017): Alterität. Eine Einführung. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud; Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz, S. 202–215.
Junghans, Carola; Feindt, Andreas (2020): Nachdenken und Sprechen über Unterricht und mich selbst. Reflexionsmethoden für den phasenübergreifenden Einsatz in der Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), S. 232–253.

Kabel, Sascha; Pollmanns, Marion (2021): Zur Frage nach der Ungewissheit des Unterrichts. Inwiefern sich „Ungewissheit" nicht als Gegenstand interpretativer Unterrichtsforschung eignet. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 10 (1), S. 113–126.
Kalthoff, Herbert (2008): Einleitung. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 8–34.
Kamper, Dietmar (1974): Anthropologische Differenz und menschliche Identität Tendenzen gegenwärtiger Anthropologie. In: Dux, Günter; Luckmann; Thomas (Hrsg.): Sachlichkeit. Festschrift zum achtzigsten Geburtstag von Helmuth Plessner. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–68.
Kastrup, Valerie; Gröben, Bernd; Ukley, Nils (2020): Doppelte Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Sportstudium. Theoretische Überlegungen und Ansatzpunkte für die Förderung praktisch professionellen Könnens und wissenschaftlicher Reflexivität bei Leramtsstudierenden. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anke; Wolf, Eike (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 143–156.
Katzenbach, Dieter (1999): „Die schlimmste Zeit meines Lebens". Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? In: Pädagogik 51 (10), S. 49–53.
Keller-Schneider, Manuela (2021): Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität. In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (1), S. 66–75.
Kemmis, Stephen; Smith, Tracey J. (2008): Personal Praxis: Learning Through Experience. In: Dies. (Hrsg.): Enabling Praxis: Challenges for Education. Rotterdam: Sense Publishers, S. 15–36.
Kemmis, Stephen (2012): Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives. In: British Educational Research Journal 38 (6), S. 885–905.
Kern, Friederike (2020): Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für die Professionalitätsentwicklung angehender Lehrkräfte. In: Kotthoff, Helga; Heller, Vivien (Hrsg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Gunter Narr.
Kessl, Fabian (2021): Die Macht (sozial)pädagogischer Beratung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 19 (2), S. 186–203.
Kilimann, Vanessa; Krüger, Sebastian; Winter, Katja (2020): Theoriegeleitete Praxisreflexion als Professionalisierungschance. Modellierung, Konzeptualisierung und Analyse fachspezifischer Reflexionsprozesse von Lehramtsstudierenden. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), S. 324–344.
Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Kleickmann, Thilo; Anders, Yvonne (2013): Learning at University. In: Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project. New York: Springer, S. 321–332.

Klein, Christoph (2009): Von rechter Sittlichkeit und ethischem Betragen. Erzählen im moralisch-ethischen Diskurs. In: Klein, Christoph; Martinez, Matias (Hrsg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 160–178.

Klein, Christoph; Martinez, Matias (2009): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. In: Dies. (Hrsg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1–13.

Klempin, Christiane (2019): Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung. Berlin: J. B. Metzler.

Knoblauch, Hubert (2008): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 210–232.

Koch, Tobias (2020): Kohärenz, Phasenharmonisierung und Praxisschock in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine qualitative Untersuchung zu Potenzialen, Leistungen und Grenzen des Praxissemesters. Münster: Norderstedt BoD.

König, Johannes; Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice*. In: König, Johannes; Rothland, Martin; Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–62.

Kolbe, Fritz-Ulrich; Combe, Arno (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen – Können – Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 833–851.

Koller, Hans-Christoph (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breinbauer, Ines M.; Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 108–123.

Konrad, Gert (2006): Möglichkeiten und Grenzen des Erwerbs beruflicher Kompetenzen von Gymnasiallehrkräften während des Referendariats. Eine Evaluation des Ausbildungserfolges auf der Grundlage einer qualitativ-empirischen Untersuchung mit berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern als Absolventen eines niedersächsischen Studienseminars. Online einsehbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-2006121812 (zuletzt eingesehen am 07.12.2019).

Korthagen, Fred A. J. (2001/2008): A Reflection on Reflection. In: Korthagen, Fred A. J.; Kessels, Jos; Koster, Bob; Lagerwerf, Bram; Wubbels, Theo (Hrsg.): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 51–68.

Košinàr, Julia (2014a): Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3 (1), S. 29–43.

Košinàr, Julia (2014b): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. In: Hericks; Uwe; Meyer, Meiner A.; Trautmann; Matthias (Hrsg.): Studien zur Bildungsgangforschung, Band 38. Opladen: Barbara Budrich.

Košinàr, Julia (2019): Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 235–259.

Košinàr, Julia (2021): Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In: Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra; Košinàr, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 91–108.

Kostogriz, Alex (2019): Teacher Responsibility. In: Webster, R. Scott; Whelen, John D. (Hrsg.): Rethinking Reflection and Ethics for Teachers. Singapur: Springer, S. 51–64.

Kraft, Volker (2016): ‚Das Pädagogische‘? In: Meseth, Wolfgang; Dinkelaker, Jörg; Neumann, Sascha; Rabenstein, Kerstin; Dörner, Olaf, Hummrich, Merle; Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 235–240.

Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: Leonhard, Tobias; Košinàr, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 41–52.

Kramer, Rolf-Torsten; Pallesen, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 73–100.

Kraus, Anja (2016): Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung. Ein performativitätstheoretischer Ansatz. Münster: Waxmann.

Krewani, Wolfgang Nikolaus (1983/2017): Einleitung: Endlichkeit und Verantwortung. In: Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg: Karl Alber, S. 9–51.

Krieg, Martina; Kreis, Annelies (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (1), S. 103–117.

Krüger, Jana (2014): Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

Kubac, Richard; Sattler, Elisabeth (2007): Verwobene Ansprüche. Wege der Anerkennung zwischen Bildung und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 105–122.

Kümmel, Friedrich (2011): Der Streit um die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik und das Verhältnis von Theorie und Praxis. Hechingen: Vardan-Verlag.

Küper, Judith; Thiel, Corrie (2020): „Das war mir dann zu weit weg von der Quelle" – Reflexion im Unterrichtsnachgespräch als Einführung in pädagogisches Urteilen. In: Sozialer Sinn 21 (1), S. 133–148.

Kuhlmann, Nele; Ricken, Norbert (2017): Diesseits von Paternalismus und Aktivierung. Anmerkungen zu den Diskursen pädagogischer Verantwortung. In: Vock, Sara; Wartmann, Robert (Hrsg.): Ver-antwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Paderborn: Schöningh, S. 127–154.

Kuhlmann, Nele; Ricken, Norbert (2019): Verantwortung und Kindheit. In: Drerup, Johannes; Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Handbuch Philosophie Kindheit. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 236–243.

Kuhlmann, Nele (2020): Forschendes Lernen am Fall. Kasuistisches Pilotseminar zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters im Master of Education. In: Straub, Jürgen; Plontke, Sandra; Ruppel, Paul S.; Frey, Birgit; Mehrabi, Flora; Ricken, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum. Wiesbaden: Springer VS, S. 399–407.

Kuhlmann, Nele (2021): Zur Ermöglichung und Verunmöglichung ethischer Ansprechbarkeit. Ringen mit und um ‚Verantwortung'. In: Karcher, Martin; Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem Verlag, S. 129–142.

Kultusministerkonferenz (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Online einsehbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (zuletzt eingesehen am 07.07.2021).

Kunter, Mareike; Voss, Thamar (2008): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 85–113.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen (2013): The COACTIV Research Program on Teachers' Professional Competence: Summary and Discussion. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Results from the COACTIV Project. New York: Springer, S. 345–368.

Kunze, Katharina (2014): Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3 (1), S. 44–57.

Kunze, Katharina; Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: Sozialer Sinn 15 (2), S. 161–179.

Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–122.

Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, Constanze; Häcker; Thomas, Leonhard; Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 214–227.

Kunze, Katharina (2020): Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 60 (31), S. 29–39.

Kurtz, Thomas (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 45–54.

Lambrecht, Jennifer; Bosse, Stefanie (2020): Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Eine Studie zum Beitrag der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen zur Lehrer:innenbildung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 3 (2), S. 137–150.

Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen in Nordrhein-Westfalen (2011/2021): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Online einsehbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=17404&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=ovp#det0#det0 (zuletzt eingesehen am 13.11.2021).

Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen in Nordrhein-Westfalen (2011/2019a): Hinweise für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie für Lehrkräfte in Ausbildung. Online einsehbar unter: https://www.pruefungsamt.nrw.de/system/files/media/document/file/a1_hinweise_laa_0.pdf (zuletzt eingesehen am 13.11.2021).

Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen in Nordrhein-Westfalen (2011/2019b): Hinweise für Prüferinnen und Prüfer. Online einsehbar unter: https://www.pruefungsamt.nrw.de/system/files/media/document/file/a1_hinweise_fuer_prueferinnen_und_pruefer.pdf (zuletzt eingesehen am 13.11.2021).

Larrivee, Barbara (2008): Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. In: The New Educator 4 (2), S. 87–106.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–283.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2008): Experimentelle Erfahrung – eine Alternative zum epistemologischen Repräsentationsmodell. Implikationen für erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungstheorie. In: Thompson, Christiane; Weiß, Gabriele (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 121–144.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2014): Wie mit Wertungen in Beobachtungen arbeiten? In: Journal für LehrerInnenbildung 14 (1), S. 44–50.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2016): Reflexion und Kritik. Eine professionstheoretische Bilanzierung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 22 (1), S. 32–45.

Lenz Taguchi, Hillevi (2012): A Diffractive and Deleuzian Approach to Analysing Interview Data. In: Feminist Theory 13 (3), S. 265–281.

Leonhard, Tobias (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. Berlin: Logos-Verlag.

Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika; Wengert-Richter, Petra (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Gehrmann, Axel; Hericks, Uwe; Lüders, Manfred (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 111–128.

Leonhard, Tobias; Rihm, Thomas (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2), S. 240–270.

Leonhard, Tobias; Abels, Simone (2017): Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 46–55.

Leonhard, Tobias (2018a): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: Böhme, Jeanette; Cramer, Colin; Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 211–221.

Leonhard, Tobias (2018b): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fridrich, Christian; Mayer-Frühwirth, Gisela; Potzmann, Renate; Greller, Wolfgang; Petz, Ruth (Hrsg.): Forschungsperspektiven 10. Münster: LIT Verlag, S. 11–26.

Leonhard, Tobias; Lüthi, Katharina (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 183–202.

Leonhard, Tobias; Lüthi, Katharina; Betschart, Benjamin; Bühler, Thomas (2019): Bewährung im ‚Normengewitter'. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8 (1), S. 95–111.

Leonhard, Tobias (2020a): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer:innenbildung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 3 (2), S. 14–28.

Leonhard, Tobias (2020b): Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem' –Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In: Rheinländer, Kathrin; Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 39–57.

Leonhard, Tobias (2021a): Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In: Wittek, Doris; Rabe, Thorid; Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 191–207

Leonhard, Tobias (2021b): ‚Praxis' als Grundbegriff? Das Deutungsangebot soziologischer Praxistheorien für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien. In: Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra; Košinàr, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 129–145.

Lévinas, Emmanuel (1985): Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz. Übersetzt von Thomas Wiemer. Freiburg: Karl Alber.

Lévinas, Emmanuel (1983/2017): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang N. Krewani. Freiburg: Karl Alber.

Lévinas, Emmanuel (1987): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Übersetzt von Wolfgang N. Krewani. Freiburg: Karl Alber.

Lévinas, Emmanuel (1992/2008): Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Übersetzt von Dorothea Schmidt. Herausgegeben von Peter Engelmann. Wien: Passagen-Verlag.

Lévinas, Emmanuel (1992/2011): Jenseits des Seins oder anders als das Sein geschieht. Übersetzt von Thomas Wiemer. Freiburg: Karl Alber.

Lévinas, Emmanuel (1995): Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. Übersetzt von Frank Miething. München: Carl Hanser Verlag.

Lévinas, Emmanuel (1997): Vom Sein zum Seienden. Übersetzt von Wolfgang N. Krewani. Freiburg: Karl Alber.

Lévinas, Emmanuel (2005): Humanismus des anderen Menschen. Übersetzt von Ludwig Wenzler. Hamburg: Felix Meiner.

Liebsch, Burkhard (2005): Die Frage nach dem Anderen zwischen Ethik und Politik der Differenz: eine vorläufige Bilanz. Kant, Ricœur und Levinas im Horizont sozialontologischen Denkens. In: Lembeck, Karl-Heinz; Mertens, Karl; Orth, Ernst Wolfgang (Hrsg.): Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, S. 193–219.

Liebsch, Burkhard (2007): Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit– mit Blick auf Goldschmidt, Rousseau und Merleau-Ponty. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 25–66.

Liegmann, Anke B.; Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra (2018): Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Einleitung in den Sammelband. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 7–18.

Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 107–128.

Lindemann, Gesa (2017): Die Sphäre des Menschen. In: Krüger, Hans-Peter (Hrsg.): Helmuth Plessner: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin: de Gruyter, S. 163–177.

Linninger, Christina (2016): Reflexion bei angehenden Lehrkräften. Bedeutung und Förderung im Professionalisierungsprozess. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität.

Lipowsky, Frank (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lippitz, Wilfried (2019): Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien. Herausgegeben von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.

Loidolt, Sophie (2005): Ein Richter ohne Gesetzbuch. Das phänomenologische 'Prinzip aller Prinzipien' zwischen Anspruch und Verantwortung. In: Blaumauer, Michael; Fasching, Wolfgang; Flatscher, Matthias (Hrsg.): Phänomenologische Aufbrüche. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 63–73.

Lüsebrink, Ilka (2014): Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (3), S. 444–457.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.

Luhmann, Niklas (1997/2015): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Macfarlane, Bruce (2011): Teaching, Integrity and the Development of Professional Responsibility: Why We Need Pedagogical Phronesis. In: Solbrekke, Tone Dyrdal; Sugure, Ciaran (Hrsg.): Professional Responsibility. New Horizons of Praxis. London: Routledge, S. 72–86.

MacIntyre, Alasdair (1981/2011): After Virtue. A Study in Moral Theory. London: Bloomsbury.

MacIntyre, Alasdair (1988): Whose Justice? Whose Rationality? London: Duckworth.

MacIntyre, Alasdair (1990): Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

MacIntyre, Alasdair (1998): The MacIntyre Reader. Herausgegeben von Kelvin Knight. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Magyar-Haas, Veronika (2020): Zur Vulnerabilität des Leibes. Über die Mittelbarkeit von Schmerzerfahrung. In: Casale, Rita; Rieger-Ladich, Markus; Thompson, Christiane (Hrsg.): Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Weinheim: Beltz, S. 242–237.

Maier Reinhard, Christiane; Krebs, Barbara R.; Wrana, Daniel (2012): Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen. In: Wrana, Daniel; Maier Reinhard, Christiane (2012): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 3. Opladen: Barbara Budrich, S. 69–160.

Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 163–186.

Matter, Christine; Brosziewski, Achim (2014): Routinierte Reflexion: Zur Individualisierung pädagogischer Reflexionsprobleme. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34 (1), S. 23–37.

Mead, George Herbert (1972): Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Herausgegeben von Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.

Meier, Frank; Peetz, Thorsten; Waibel, Désirée (2016): Bewertungskonstellationen. Theoretische Überlegungen zur Soziologie der Bewertung. In: Berliner Journal für Soziologie 26 (3–4), S. 307–328.

Meißner, Hannah (2018): Ethik, Sozialität und Unverfügbarkeit. Ein lebendiger Ort für das ‚Ich'. In: Posselt, Gerald; Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Seitz, Sergej (Hrsg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren. Bielefeld: transcript, S. 151–167.

Mertens, Sarah; Schellenbach-Zell, Judith; Gräsel, Cornelia (2020): Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester – eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In: Gogolin, Ingrid; Hannover, Bettina; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–241.

Meyer, Eberhard W. (1982): Deutschunterricht als Bewertungssituation. Zum Problem der Bewertung von Lehrproben im Fach Deutsch. Frankfurt a. M.: Haag und Herchen.

Meyer, Hilbert (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 99–115.

Meyer-Drawe, Käte (1983): Totalität und Unendlichkeit. Das Lévinas-Kolloquium im Husserl-Archiv in Leuven vom 10. bis zum 12. März 1983. In: Orth, Ernst W. (Hrsg.): Studien zum Problem der Technik. Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, S. 148–157.

Meyer-Drawe, Käte (1996/2019): Vom anderen lernen. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 363–378.

Meyer-Drawe, Käte (2000): Bildung und Identität. In: Eßbach, Wolfgang (Hrsg.): wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. Würzburg: Ergon Verlag, S. 139–150.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Empfänglich sein für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, Andreas; Nießler, Andreas (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung: Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Könighausen & Neumann, S. 13–28.

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2019):Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Online einsehbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=17404&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=ovp#det0#det0 (zuletzt eingesehen am 30.08.2019).

Mönig, Stefanie (2013): Wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit von Lehrenden und Lehramtsstudierenden – theoretische Kompetenzmodellierung und empirische Überprüfung. Online einsehbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/31219 (zuletzt eingesehen am 07.12.2019).

Molander, Anders; Grimen, Harald; Eriksen, Erik O. (2012): Professional Discretion and Accountability in the Welfare State. In: Journal of Applied Philosophy 29 (3), S. 214–230.

Mollenhauer, Klaus (1968/1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim: Juventa.

Moore, Alex (2007): Beyond Reflection: Contingency, Idiosyncrasy and Reflexivity in Initial Teacher Education. In: Hammersley, Martyn (Hrsg.): Educational Research and Evidence-Based Practice. Los Angeles: Sage Publications, S. 121–138.

Müller, Stefan (2010): Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In: Liebsch, Katharina (Hrsg.): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler: Schneider, S. 27–52.

Müller, Stefan (2011): ‚Ob ich wirklich Lehrer werden will?' Dimensionen von Erfahrung in den Schulpraktischen Studien. In: Ders. (Hrsg.): Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider, S. 57–88.

Müller, Stefan (2018): Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In: Böhme, Jeanette; Cramer, Colin; Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 173–185.

Munderloh, Olaf (2018): Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen. Weinheim: Beltz.

Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Springer VS, S. 205–228.

Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), S. 33–45.

Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann.

Neuweg, Georg Hans (2016): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? In: Košinàr, Julia; Leineweber, Sabine; Schmid, Emanuel (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 31–46.

Neuweg, Georg Hans (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: Berndt, Constanze; Häcker; Thomas, Leonhard; Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 89–101.

Neuweg, Georg Hans (2020): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Waxmann: Münster.

Neuweg, Georg Hans (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbilds. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 11 (3), S. 459–474.

Neuweg, Georg Hans (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster: Waxmann.

Nicolas, Michael (2013): Allgemeine Unterrichtsprinzipien im Kontext professionellen Lehrerhandelns. Entwicklung und Evaluation eines didaktischen Designs zur Steigerung der Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium. München: AVM.

Niggli, Alois; Gerteis, Markus; Gut, Roger (2008): Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen. In: Beiträge zu Lehrerbildung 26 (2), S. 140–153.

Nohl, Arnd-Michael (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, Robert; Miethe, Ingrid; Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 105–122.

Oevermann, Ulrich (1996/2017): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 19–63.

Ohm, Udo (2020): Forschendes Lernen als „eine Haltung, die imstande ist, das Zweifelhafte zu genießen". Zur Produktivität des pragmatistischen Lern- und Forschungsbegriffs am Beispiel des Gegenstands Mehrsprachigkeit im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache des Lehramtsstudiums. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anke; Wolf, Eike (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 229–236.

van Ophuysen, Stefanie; Behrmann, Lars; Bloh, Bea; Homt, Martina; Schmidt, Jan (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: Journal for Educational Research Online 9 (2), S. 276–305.

Pallesen, Hilke; Schierz, Matthias; Haverich, Ann-Kristin (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik: Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 149–164.

Panenka, Petra; Epp, André; Kunina-Habenicht, Olga (2021): Die Aneignung der Schlüsselqualifikation (Selbst-) Reflexion in der Qualifikation von Tutor*innen für qualitative Forschungsmethoden. In: Kunz, Alexa M.; Mey, Günter; Raab, Jürgen; Albrecht, Felix (Hrsg.): Qualitativ Forschen als Schlüsselkompetenz. Prämissen, Praktiken, Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 124–150.

Paseka, Angelika; Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In: Leonhard, Tobias; Košinàr, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 191–206.

Paseka, Angelika; Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–52.

Paseka, Angelika; Kuckuck, Katharina (2020): Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. Explorative Ergebnisse zur Entwicklung von Reflexionsbreite und Reflexionstiefe. In: Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 245–258.

Patry, Jean-Luc; Roither, Ingrid (2015): Zwischen Theorie und Praxis – Gelungene Unterrichtsbesprechungen aus Sicht von Praxislehrpersonen: Prinzipien und ein prototypisches Beispiel. In: Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli. Münster: Waxmann, S. 91–108.

Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel (2020): Forschendes Lernen und Kasuistik: Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. In: Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam; Winter, Stephanie (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 310–320.

Peitz, Julia (2021): Feedback zu einer Mathematikstunde. Rekonstruktion von Orientierungen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: Peitz, Julia; Harring, Marius (Hrsg.): Das Referendariat – ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, S. 169–188.

Pfistner, Hans-Jürgen (1987): Handlungsfreiheit und Systemnotwendigkeit: Ein Beitrag zu der Frage: Was ist Psychologie? Göttingen: Verlag für Psychologie.

Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.

Plessner, Helmuth (1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: de Gruyter.

Porter, Jean (2003): Tradition in the Recent Work of Alasdair MacIntyre. In: Murphy, Marc C. (Hrsg.): Alasdair MacIntyre. Cambridge: Cambridge University Press, S. 38–69.

Posselt, Gerald; Seitz Sergej (2019): Sprachen des Widerstands. In: Marchart, Oliver; Martinsen, Renate (Hrsg.): Foucault und das Politische. Politologische Aufklärung – konstruktivistische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 185–209.

Prager, Julia (2018): Paradoxien des Abstand-Nehmens. Butlers politische Theorie des Medialen. In: Posselt, Gerald; Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Seitz, Sergej (Hrsg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren. Bielefeld: transcript, S. 189–208.

Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Prange, Klaus (2008): Lernen im Kontext des Erziehens. Überlegungen zu einem pädagogischen Begriff des Lernens. In: Mitgusch, Konstantin; Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 241–248

Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag.

Raab, Jürgen; Pfadenhauer, Michaela; Stegmaier, Peter; Dreher, Jochen; Schnettler, Bernt (2008): Phänomenologie und Soziologie. Grenzbestimmung eines Verhältnisses. In: Dies. (Hrsg.): Phänomenologie und Soziologie: theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–29.

Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2020): Reflexionsfiguren sinnverstehender Unterrichtsbeobachtung in kasuistischer Lehre. Eine Verhältnisbestimmung kontingenzgewärtiger Ansätze. In: Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 31–46.

Radtke, Frank-Olaf (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 99–149.

Radtke, Frank-Olaf (2011): Die Theorie kommt nach dem Fall. In: Nakamura, Yuka; Böckelmann, Christine; Tröhler, Daniel (Hrsg.): Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis. Zürich: Pestalozzianum, S. 73–88.

Rahm, Sybille; Lunkenbein, Martin (2014): Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In: Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 237–256.

Redecker, Anke (2020): Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anke; Wolf, Eike (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 237–245.

Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), S. 358–372.

Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele (2017): Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 116–132.

Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink, S. 29–48.

Ricken, Norbert; Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 25–45.

Ricken, Norbert (2015): Was heißt „jemandem gerecht werden"? Überlegungen zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In: Manitius, Veronika; Hermstein, Björn; Berkemeyer, Nils (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Münster: Waxmann, S. 127–145.

Ricken, Norbert (2017): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung. Eine kritische Relektüre. In: Sonderpädagogische Förderung heute 62 (1), S. 32–50.

Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele; Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung". In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (3), S. 193–235.

Ricœur, Paul (1988): Zeit und Erzählung. Band I: Zeit und historische Erzählung. Übersetzt von Rainer Rochlitz. München: Wilhelm Fink.

Ricœur, Paul (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Übersetzt von Ulrike Bokelmann und Barbara Herber-Schärer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Riordian, Elaine; Farr, Fiona (2015): Facilitating Identity Construction Through Narratives: A Corpus-based Discourse Analysis of Student Teacher Discourse. In: Cheung, Yin Ling; Said, Selim Ben; Park, Kwanghyun (Hrsg.): Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research. London: Routledge, S. 247–267.

Rödel, Severin Sales (2015): Der Andere und die Anderen. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht von Dritten. In: Brinkmann, Malte; Kubac, Richard; Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–222.

Rödel, Severin Sales; Karcher, Martin (2021): Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem Verlag.

Rosan, Peter J. (2014): The Varieties of Ethical Experience. A Phenomenology of Empathy, Sympathy, and Compassion. In: Lembeck, Karl-Heinz; Mertens, Karl; Orth, Ernst W. (Hrsg.): Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, S. 155–190.

Rosemann, Inga (2018): „lebensweltlich halt irgendwie da so". Zur Relationierung von wissenschaftlich-reflexivem und Erfahrungswissen in Mentoringgesprächen über Englischunterricht. In: Rothland, Martin; Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 143–153.

Rosemann, Inga; Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre es doch anders sinnvoller?" – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheit an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131–148.

Rosenberger, Katharina (2017): Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In: Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 190–200.
Rosenberger, Katharina (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: Leonhard, Tobias; Košinàr, Julia; Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 93–102.
Rosenberger, Katharina (2021): Zur Bedeutung der Kontingenzthematik für die schulpraktischen Studien. In: Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra; Košinàr, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 41–58.
Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
Roters, Bianca (2016): Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule 22 (1), S. 46–57.
Rothland, Martin; Boecker, Sarah K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule 106 (4), S. 386–397.
Rothland, Martin; Boecker, Sarah K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8 (2), S. 112–134.
Rothland, Martin (2018): Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung" von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (3), S. 482– 495.
Rothland, Martin (2020a): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2), S. 270–287.
Rothland, Martin (2020b): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 133–140.
Ruhloff, Jörg (2011): Beobachtung ohne Erfahrung. In: Breinbauer, Ines M.; Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21–34.
Ruiz, Pedro O. (2004): Moral Education as Pedagogy of Alterity. In: Journal of Moral Education 33 (3), S. 271–289.

Sattler, Elisabeth (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von Bildung und Erziehung. In: Thompson, Christiane; Weiß, Gabriele (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 21–42.
Sayer, Andrew (2011): Why Things Matter to People. Social Science, Values and Ethical Life. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
Schäfer, Alfred (1998): Rituelle Subjektivierungen. In: Wimmer, Michael; Schäfer, Alfred (Hrsg.): Rituale und Ritualisierungen. Opladen: Leske u. Budrich, S. 165–181.
Schäfer, Alfred (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–163.
Schäfer, Alfred (2005): Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49. Weinheim: Beltz, S. 38–48.
Schäfer, Alfred (2007): Einleitung: Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. In: Ders. (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 7–24.
Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn: Schöningh.
Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.
Schäfer, Alfred (2015): Authentische Erfahrung und erlebtes Erleben – Figurationen der Selbst-Bildung. In: Dörpinghaus, Andreas; Platzer, Barbara; Mietzer, Ulrike (Hrsg.): Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 217–234.
Schäfers, Frerk (2017): Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von „Beratungen" in der Lehrerausbildung an einem Fallbeispiel. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: Hep, S. 216–257.
Schapp, Wilhelm (1953/2004): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Frankfurt a. M.: Klostermann.
Schellenbach-Zell, Judith; Fussangel, Kathrin; Erpenbach, Anna L.; Rochnia, Michael (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionsqualität im Praxissemester. In: Rothland, Martin; Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 177–186.

Schenk, Sabrina (2017): Geschichten des Schweigens. Ver*antwort*ung: Anerkennung, Verstehen und Gerechtigkeit im disziplinären Zwischen historisch-systematischer Lektüren. In: Vock, Sarah; Wartmann, Robert (Hrsg.): Ver-antwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Paderborn: Schöningh, S. 261–281.
Schlag, Sabine; Hartung-Beck, Viola (2016): Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In: Košinàr, Julia; Leinweber, Sabine; Schmid, Emanuel (Hrsg.), Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 221–235.
Schleiermacher, Friedrich (1826/2000): Grundzüge der Erziehungskunst. In: Brachmann, Jens; Winkler, Michael (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Schlömerkemper, Jörg (2003): Vom „Forschenden Lernen" zum „Forschenden Habitus" – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf" (KoProfiL) an der Universität Frankfurt a. M. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 185–198.
Schmidt, Katharina (2008): Zum Verhältnis von Verantwortung und Kritik in der Pädagogik. Versuch einer Neubefragung in Anschluss an Emmanuel Levinas. München: Wilhelm Fink.
Schnebel, Stefanie (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu Unterrichtsbesprechungen. In: Dieck, Margarete; Dörr, Günter; Kucharz, Diemut; Küster, Oliver; Müller, Katharina; Reinhoffer, Bernd; Rosenberger, Tanja; Schnebel, Stefanie; Bohl, Thorsten (Hrsg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider, S. 67–94.
Schneider, Jürgen; Cramer, Colin (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Rheinländer, Kathrin; Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23–38.
Schneider, Ralf; Wildt, Johannes: (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 8–36.
Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas (2008): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Schubarth, Wildfried; Wachs, Sebastian (2020): Praxis im Vorbereitungsdienst. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 636–643.
Schüpbach, Jürg (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis"? Bern: Haupt Verlag.
Schüpbach, Jürg (2011): Hält die „Nahtstelle", was sie verspricht? Hinweise zu „Theorie und Praxis" in der Unterrichtsbesprechung. In: Journal für LehrerInnenbildung 11 (3), S. 34–39.
Schürmann, Volker (2017): Phänomenologie und Praxistheorie. Eine Annäherung. In: Bedorf, Thomas; Gerlek, Selin (Hrsg.): Phänomenologie und Praxistheorie. Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, S. 9–24.
Schüssler, Renate; Weyland, Ulrike (2014): Praxissemester – Chance zur Professsionalitätsentwicklung. In: Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Klewin, Renate; Schicht, Saskia; Weyland, Ulrike (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23–42.
Schüssler, Renate; Schöning, Anke (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In: Schüssler, Renate; Schöning, Anke; Schwier, Volker; Schicht, Saskia; Gold, Johanna; Weyland, Ulrike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 39–50.
Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Studienbrief FernUniversität in Hagen.
Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert; Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg: Lambertus-Verlag, S. 189–297.
Schützenmeister, Jörn (2009): Was heißt „Wissenschaftliche Ausbildung von Pädagogiklehrerinnen und -lehrern" heute? Die Pädagogiklehrerausbildung nach PISA und dem Bologná-Prozess. In: PädagogikUNTERRICHT 29 (4), S. 31–40.

Schwenk, Eberhart (2012): PortfolioPraxis in der Lehrerbildung. Begründungen, Anregungen, Beispiele und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Sebald, Gerd; Weyand, Jan (2012): Lebenswelt und Lebensform. In: Renn, Joachim; Sebald, Gerd; Weyand, Jan (Hrsg.): Lebenswelt und Lebensform. Zum Verhältnis von Phänomenologie und Pragmatismus. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–18.

Seitz, Sergej (2016): Gerechtigkeit, ethische Subjektivität und Alterität. Zu den normativen Implikationen der Philosophie von Emmanuel Levinas. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 3 (1), S. 165–202.

Seitz, Sergej (2018): Zwischen Ethik und Politik. Butler und das Denken der Alterität. In: Posselt, Gerald; Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Seitz, Sergej (Hrsg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren. Bielefeld: transcript, S. 71–95.

Shulman, Lee S. (2005): Signature Pedagogies in the Professions. In: Daedalus 134 (3), S. 52–59.

Sitomaniemi-San, Johanna (2015): Fabricating the Teacher as Researcher. A Genealogy of Academic Teacher Education in Finland. Tampere: Juvenes Print.

Skagen, Kaare (2003): Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel. In: Die Deutsche Schule 95 (3), S. 354–363.

Slife, Brenton D.; Johnson, Clayton T.; Jennings, Amy C. (2015): Knowledge Advancement Through the Explication of Interpretation. In: Martin, Jack; Sugarman, Jeff; Slaney, Kathleen L. (Hrsg.): The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and New Directions for Social Sciences. London: John Wiley & Sons, S. 392–408.

Staudigl, Barbara (2000): Ethik der Verantwortung. Die Philosophie Emmanuel Lévinas' als Herausforderung für die Verantwortungsdiskussion und Impuls für die pädagogische Verantwortung. Würzburg: Ergon.

Staudigl, Michael (2010): Das gewalttätige Subjekt. Beitrag zu einer Phänomenologie der Gewalt. In: Flatscher, Matthias; Loidolt, Sophie (Hrsg.): Das Fremde im Selbst. Das Andere im Selben. Transformationen der Phänomenologie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 189–208.

Stenhouse, Lawrence (1975): An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann.

Stenhouse, Lawrence (2012): Research as a Basis for Teaching. In: Elliott, John; Norris, Nigel (Hrsg.): Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The Work of Lawrence Stenhouse. New York: Routledge, S. 122–136.

Stern, Elsbeth (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Beck, Klaus; Sembill, Detlef; Nickolaus, Reinhold; Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, S. 355–364.

Stöhr, Robert; Lohwasser, Diana; Noack Napoles, Juliane; Burghardt, Daniel; Dederich, Markus; Dziabel, Nadine; Krebs, Moritz; Zirfas, Jörg (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Störtländer, Jan C.; Fiedler-Ebke, Wiebke; Jürgens, Eiko; Kindsvater, Lilli; Klenner, Denise; Pieper, Catania; Valdorf, Nicole (2020): Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), S. 399–435.

Stövesand, Björn (2020): Wahrnehmung und Forschendes Lernen. Die Rolle des professionellen Blicks im Kontext der Lehrerprofessionalität. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anke; Wolf, Eike (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 247–254.

Storr, Birgit (2006): „In der Lehrprobe da machst du 'ne Show". Das Referendariat als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. Berlin: Logos.

Straub, Jürgen (2007): Andere Fremde. Annotationen zur Erforschung kultureller Differenz und interkultureller Kommunikation im Rahmen einer relationalen Hermeneutik. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Wolfgang; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 109–140.

Strietholt, Ralf; Terhart, Ewald (2009): Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (4), S. 622–645.

Su, Hanno; Bellmann, Johannes (2021): Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2), S. 275–294.

Sünkel, Wolfgang (1997): Generation als pädagogischer Begriff. In: Liebau, Eckert (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben von Familie und Gesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 195–204.

Swan, Elaine (2008): Let's Not Get Too Personal: Critical Reflection, Reflexivity and the Confessional Turn. In: Journal of European Industrial Training 32 (5), S. 385–399.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim: Beltz, S. 202–224.

Thiel, Corrie (2019): Lehrerhandeln zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und empirische Analysen zu einem umstrittenen Verhältnis. Wiesbaden: Springer VS.

Thiel, Corrie; Küper, Judith; Bellmann, Johannes (2021): Urteilen-Lernen als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. In: Peitz, Julia; Harring, Marius (Hrsg.): Das Referendariat – ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, S. 105–117.

Thompson, Christiane; Weiß, Gabriele (2008): Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In: Dies. (Hrsg.): Bildende Widerstände – widerständige Pädagogik. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 7–20.

Thompson, Christiane; Wrana, Daniel (2019): Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In: Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–180.

Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Thompson, Christiane (2021): Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung. In: Bilgi, Oktay; Blaschke-Nacak, Gerald; Durand, Judith; Schmidt, Thilo; Stenger, Ursula; Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität" revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 20–32.

Thoren, Katharina; Wißmann, Jacqueline; Harks, Marvin; Wenger, Marina (2020): Förderung von Datennutzungskompetenzen in der Lehramtsausbildung: Konzeption und Evaluation dreier Seminare. In: Gogolin, Ingrid; Hannover, Bettina; Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–71.

Trescher, Hendrik (2018): Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit „geistiger Behinderung". Bielefeld: transcript.

Totter, Alexandra; Egli, Johanna (2021): Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (1), S. 46–44.

Ukley, Nils; Fast, Natalia; Gröben, Bernd; Kastrup, Valerie (2019): Doppelte Professionalisierung von Lehrkräften? Wie Forschendes Lernen im Sportstudium einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 2 (2), S. 88–104.

Ukley, Nils; Gröben, Bernd; Bergmann, Fynn; Kara Fallah, Gostaph; Kastrup, Valerie (2020): Forschendes Lernen im Praxis(semester)test. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen zur Professionalisierung angehender (Sport-)Lehrkräfte. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia; Schöning, Anke; Wolf, Eike (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 141–142.

Unterkofler, Ursula (2014): Gewalt als Risiko in der offenen Jugendarbeit. Eine professionstheoretische Analyse. Opladen: Budrich Unipress.

van Ophuysen, Stefanie; Behrmann, Lars; Bloh, Bea; Homt, Martina; Schmidt, Jan (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: Journal for Educational Research Online 9 (2), S. 276–305.

Vannini, Philipp (2015): Non-Representational Research Methodologies. An Introduction. In: Ders. (Hrsg.): Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research. London: Routledge, S. 1–18.

Vásquez, Camilla (2007): Moral Stance in the Workplace Narratives of Novices. In: Discourse Studies 9 (5), S. 653–675.

Volbers, Jörg (2015): Theorie und Praxis im Pragmatismus und in der Praxistheorie. In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–214.

Volmer, Miriam; Pawelzik, Janina; Todorova, Maria; Windt, Anna (2021): Reflexionsfähigkeit im Praxissemester fördern. Ein Konzept universitärer Begleitung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (1), S. 36–45.

Voss, Thamar; Kunter, Mareike (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 193–214.

Waldenfels, Bernhard (1971): Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluss an Edmund Husserl. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1991): Phänomenologie unter eidetischen, transzendentalen und strukturalen Gesichtspunkten. In: Herzog, Max; Graumann, Carl F. (Hrsg.): Sinn und Erfahrung. Heidelberg: Asanger, S. 65–85.

Waldenfels, Bernhard (1992): Antwort und Verantwortung. In: Fauser, Peter; Luther, Henning; Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Verantwortung. Friedrich Jahresheft X. Seelze: Friedrich Verlag, S. 139–141.

Waldenfels, Bernhard (1994/2007): Antwortregister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (1995): Deutsch-Französische Gedankengänge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zu einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Waldenfels, Bernhard (2005): Idiome des Denkens. Deutsch-Französische Gedankengänge II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Waldenfels, Bernhard (2006/2018): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Waldenfels, Bernhard (2010): Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58 (1), S. 71–81.
Wandeler, Christian; Nelson, Frederick L. (2015): Eine Landkarte zur reflexiven Praxis für Mentoren und Mentees. In: Villiger, Caroline; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli. Münster: Waxmann, S. 131–146.
Weber, Jean-Marie (2012): Begleitung und Beratung von Referendaren durch Praxislehrer. Über Dysfunktionen und die psychischen Bedingungen der Möglichkeit von Lehrerbildung im Tutoriat. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 253–268.
Wehner, Nadine; Weber, Franziska (2018): Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In: Miller, Susanne; Holler-Nowitzki, Birgit; Kottmann, Brigitte; Lesemann, Svenja; Letmathe-Henkel, Birte; Meyer, Nikolas; Schroeder, René; Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 270–275.
Weiland, Marc (2019): Mensch und Erzählung. Helmuth Plessner, Paul Ricœur und die literarische Anthropologie. Berlin: J. B. Metzler.
Weiß, Gabriele (2007): Ungerechtigkeit vor des Anderen Angesicht. Über die begrenzte Möglichkeit der Bildung des Sinns für Ungerechtigkeit. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 91–103.
Wenzl, Thomas (2021): Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In: Wittek, Doris; Rabe, Thorid; Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 281–298.
Wernet, Andreas (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, Wilfried; Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Universitätsverlag, S. 193–209.
Wernet, Andreas (2009): Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz 39 (9), S. 46–63.
Wernet, Andreas; Kunze, Katharina; Dzengel, Jessica (2015): Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat. Abschlussbericht. Online einsehbar unter: www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/Projekte/AKURAT_Abschlussbericht.pdf (zuletzt eingesehen am 01.12.2020).
Wernet, Andreas (2020): Erziehung als Fall. Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–138.
Westphal, Kristin (2021): "Affectos Humanos". Affects in Dance, Theatre and Education. In: Brinkmann, Malte; Türstig, Johannes; Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Emotion – Feeling – Mood. Phenomenological and Pedagogical Perspectives. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–258.
Wicke, Lars (2021): Riskierte Souveränität? Affekttheoretische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand. In: Karcher, Martin; Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem Verlag, S. 115–125.
Wiechens, Peter (2009): Dekonstruktive Sozialtheorie als Ethik jenseits des Sozialen. In: Hetzel, Andreas (Hrsg.): Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens. Festschrift für Gerhard Gamm. Bielefeld: transcript, S. 255–272.
Wiernik, Alexander (2020): Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Wimmer, Michael (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
Wimmer, Michael (1996a): Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Kritik, Dekonstruktion und Verantwortung. In: Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 25–58.
Wimmer, Michael (1996b): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 219–265.

Wimmer, Michael (1996/2017): Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404–447.

Wimmer, Michael (2007): Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für Denken, Wissen und Handeln. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 155–184.

Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Koller, Hans-Christoph; Casale, Rita; Ricken, Norbert (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 219–240.

Witte, Egbert (2017): Verantwortung in Erziehung und Bildung. In: Heidbrink, Ludger; Langbehn, Claus; Loh, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 667–680.

Wolf, Eike; Bender, Saskia (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra; Košinàr, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 181–196.

Wortmann, Kai (2020): Drawing Distinctions: What is Post-Critical Pedagogy? In: On Education 9 (3), S. 1–5.

Wrana, Daniel; Maier Reinhard, Christiane (2012): Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band. In: Dies. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–15.

Wyss, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Wyss, Corinne; Mahler, Sara (2021): Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 21 (1), S. 16–25.

Zahn, Lothar (2004): Reflexion. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried; Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe" von Rudolf Eisler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 396–405.

Zeichner, Kenneth; Liston, Daniel (1987): Teaching Student Teachers to Reflect. In: Harvard Educational Review 57 (1), S. 23–49.

Zeichner, Kenneth; Liston, Daniel (1996/2014): Reflective Teaching. An Introduction. New York: Routledge.

Zeillinger, Peter (2005): Phänomenologie des Nicht-Phänomenalen. Spur und Inversion des Seins bei Emmanuel Levinas. In: Blaumauer, Michael; Fasching, Wolfgang; Flatscher, Matthias (Hrsg.): Phänomenologische Aufbrüche. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 161–179.

Zeillinger, Peter (2010): „eins, zwei, viele..." – oder: Ohne Selbst, aber in Gemeinschaft. Der Einbruch des Anderen-im-Plural bei Levinas. In: Flatscher, Matthias; Loidolt, Sophie (Hrsg.): Das Fremde im Selbst. Das Andere im Selben. Transformationen der Phänomenologie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 225–247.

Zeillinger, Peter (2011): Ist es möglich, vom Ereignis zu sprechen? Ereignis und Performativität bei Jacques Derrida, Emmanuel Levinas und Alain Badiou. In: Gondek, Hans-Dieter; Klass, Tobias N.; Tengelyi, László (Hrsg.): Phänomenologie der Sinnereignisse. München: Fink, S. 391–405.

Zeillinger, Peter (2020): Das Unsagbare sagen – aber wie? Levinas' Ringen um eine Sprache der Alterität. Vortrag an der Technischen Universität Darmstadt vom 11.02.2020. Online einsehbar unter: https://www.academia.edu/42015795/Das_Unsagbare_sagen_aber_wie_Levinas_Ringen_um_eine_Sprache_der_Alterit%C3%A4t_Manuskript (zuletzt eingesehen am 23.08.2021).

Zhao, Guoping (2012): Levinas and the Mission of Education. In: Educational Theory 62 (6), S. 659–675.

Zhao, Guoping (2014): Freedom Reconsidered: Heteronomy, Open Subjectivity, and the 'Gift of Teaching'. In: Studies in Philosophy and Education 33 (5), S. 513–525.

Zirfas, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske u. Budrich, S. 35–48.

Zorn, Sarah K. (2018): Begleitung Studierender als kooperativer Prozess. Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester. In: Artmann, Michaela; Berendonck, Marie; Herzmann, Petra; Liegmann, Anke B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 279–281.

klinkhardt forschung

Während die Art und Weise, wie pädagogische Praktiker:innen ihr Handeln reflektieren, forschungsseitig zumeist unter einer Defizitperspektive in den Blick kommt, versucht die vorliegende Studie, praktische pädagogische Reflexion als theoriefähiges Phänomen zu beleuchten. Die Diskrepanz von Praktiker:innenreflexionen zu einem Reflexionsideal, das auf eine objektivierende Distanzierung von Praxiszusammenhängen zielt, markiert den Ausgangspunkt für eine erziehungstheoretische Arbeit am Reflexionsbegriff. Dafür werden Unterrichtsnachgespräche in theoriebildender Absicht untersucht, um Ansatzpunkte für eine (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion zu gewinnen. Ein besonderes Gewicht liegt dabei auf der ethischen Bedeutung eines für pädagogische Ansprüche empfänglichen Reflexionssubjekts, das auf eine pädagogische Verantwortungserfahrung antwortet.



Die Autorin
Judith Elisabeth Küper studierte Erziehungswissenschaft und Anglistik/Amerikanistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 2017 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts, Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, pädagogische Ethik, pädagogische Professionalisierung, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung.

978-3-7815-2535-1

